مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم

إعداد

أحمد سلطان محمد بني عبد الرحمن

المشرف

الدكتور عمر محمد الخرابشة

(أستاذ مشارك)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

18/ تموز/2013

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ١٨ / تموز/٢٠١٣ من قبل أعضاء لجنة المناقشة

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
- الدكتور عمر محمد عبدالله الخرابشة أستاذ مشارك/ الإدارة التربوية	مشرفاً ورئيساً ....
- الدكتور مصطفى قسيم محمد الهيلات أستاذ مشارك/ علم النفس التربوي/ تعلم وتعليم الموهوبين	عضواً ....
- الدكتور عبد الله عيد قاسم الهباهبة أستاذ مساعد/ القياس والتقويم	عضواً ....
- الاستاذ الدكتور صالح ناصر منيزل عليمات أستاذ / الإدارة التربوية / جامعة اليرموك	عضواً خارجياً..................

الإهداء

إلى من علمني ورباني... أبي ..

إلى نبع الحنان... أمي ..

إلى إخوتي وأخواتي ... إلى أصدقائي ...

إلى طلبة العلم ...

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين على فضله وعطائه، وأجد لزاماً علي أن أنسب الشكر لأهلــه، فأتقــدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير للدكتور عمر محمد الخرابشة الذي وهبني كثيراً من جهــده ووقتــه، والذي لم يبخل علي بعلمه، وكان لتوجيهاته الحكيمة أكبر الأثر في إنجاز هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر لكل من أعضاء لجنة المناقشة: الاستاذ الــدكتور صـــالح ناصـــر عليمـــات والدكتور مصطفى قسيم الهيلات والدكتور عبد الله عيد الهباهبة لتفضلهم بمناقشة هذه الرسالة جزاهم الله عني كل خير، وجزيل الشكر والامتنان لجميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية بما اكتسبته منهم من علم ومعرفة أثرت الرسالة.

ولا يفوتني أن أعرب عن شكري وتقديري لإدارة المراكز الريادية في محافظة إربد ومديريات التعليم في المحافظة على نُبل تعاملهم.

الباحث

أحمد بني عبد الرحمن

٥

تعهد وإقرار

أنا الطالب أحمد سلطان محمد بني عبد الرحمن الموقع أدناه، أُقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان " مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم "، بإشراف الدكتور عمر محمد عبد الله الخرابشة، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك، كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً، وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: أحمد سلطان محمد بني عبد الرحمن

التوقيع:

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحـــق

ملخص

مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم

إعداد

أحمد سلطان محمد بني عبد الرحمن

المشرف

الدكتور عمر محمد الخرابشة

(أستاذ مشارك)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد، والتعرف على مستوى الطموح لدى هؤلاء الطلبة، كما هدفت إلى استقصاء وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح ومستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف الجنس والصف الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما: مقياس مستوى الطموح ومقياس مستوى الرضا عن المراكز الريادية لدى الطلبة الموهوبين، حيث تكون مجتمع الدراسة من (905) طالباً وطالبة من طلبة المراكز الريادية في محافظة إربد وعددها (7) مراكز ريادية، وبلغت عينة الدراسة (263) طالباً وطالبة بنسبة (35%) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها: أن مستوى الرضا لدى الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية جاء مرتفعاً، وجاء مستوى الطموح مرتفعاً لدى الطلبة الموهوبين.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الدرجة الكلية للرضا بمجالاته لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الرضا ككل لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الصف الدراسي، ففي مجال (طبيعة المركز) جاءت الفروق لصالح كل من الصف السابع والثامن والتاسع والعاشر، وفي مجال (التجهيزات المادية للمركز) جاءت الفروق لصالح كل من الصف الثامن والتاسع والعاشر، أما في مجال (العلاقة مع إدارة المركز) ومجال (طبيعة العلاقة بين الطلبة) جاءت الفروق لصالح كل من الصف الثامن والتاسع، وفي مجال (المكانة الاجتماعية) ومجال (طبيعة العلاقة مع المعلمين) جاءت الفروق لصالح الصف الثامن، أما مجال (المناهج وأساليب التدريس) فجاءت الفروق لصالح الصف التاسع، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الطموح ككل وفي جميع مجالاته تعزى لأثر الجنس، وتبين أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الطموح ككل وفي جميع مجالاته تعزى لأثر الصف الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الرضا عن المراكز الريادية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة إربد ومستوى الطموح لديهم.

وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية أهمّها دراسة علاقة مستوى الرضا عن المراكز الريادية بالدافعية والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في هذه المراكز.

الكلمات المفتاحية: الطلبة الموهوبين، المراكز الريادية، مستوى الطموح.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

شهدت حركة رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين والاهتمام بهم في الوطن العربي تطوراً سريعاً وملحوظاً، ولمواكبة ما يشهده العالم من تطورات هائلة في مختلف المجالات، فقد أصبحت رعاية الموهوبين والمتفوقين ضرورة حتمية، حيث تشكل هذه الفئة ثروة وطنية لدورها البارز في النهوض بالمجتمعات ولدورها في تقديم أفضل الحلول للمشكلات التي قد تواجهها المجتمعات والسير قُدماً نحو التقدم والازدهار، الأمر الذي يحتم تقديم الخدمات والبرامج التي تتناسب وإمكاناتهم.

وقد تتعدد الأسباب التي أدت إلى الاهتمام بالموهوبين، بغية التوصل إلى العوامل التي تؤدي إلى تفوقهم وتوفير أنسب الخدمات لهم، لتنمية قدراتهم وتعديل البرامج الخاصة بهم ليتسنى تقديم الخدمات المناسبة التي تساعد على تنمية هذه الثروة إلى أقصى حد ممكن (عامر، 2007).

تعد رعاية الموهوبون عملية أساسية وجوهرية في أي نظام تربوي يريد استكمال أوجه الرعاية لكل فئاته الطلابية، خاصة وأنهم يمتلكون قدرات خاصة ومتميزة تجعلهم مختلفين اختلافاً كبيراً وواضحاً عن أقرانهم العاديين، فهم بحاجة إلى برامج تربوية تفي باحتياجاتهم الفريدة من أجل الارتقاء بالمجتمع والنهوض به وازدهاره. ومن هنا يجب الاستناد إلى تعريف ومفهوم واضح لمعنى الموهبة، وما يتصل به من مصطلحات، من أجل الاهتمام برعايتهم، وضرورة أن يشتمل هذا الاهتمام الطرق التي تؤدي إلى التعرف عليهم، وأساليب انتقائهم، وأن يتضمن توضيحاً لنوعية ما

يقدم لهم من برامج تتناسب مع قدراتهم، إضافة إلى نوعية المعلمين وطرق إعدادهم وتدريبهم وتأهيلهم حتى تتكامل حلقات رعاية هذه الفئة من الطلبة (سليمان وأحمد، 2005).

إن التعرف على الموهوبين من ناحية، وقلة الخدمات والبرامج الموجهة إليهم في حال الكشف عنهم من ناحية، وضعف الممارسات المتعلقة بهم في سياق البيئة المدرسية من ناحية ثالثة، ولا يقتصر هذا على المستويين المحلي والإقليمي فحسب بل وعلى المستوى العالمي أيضاً، مما يعد إهداراً لهذه الطاقات البشرية، وضعف فرص استثمارها مستقبلاً (عبد الوهاب، 2010).

وحول الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبون والمتفوقين في الأردن فقد تم إنشاء مراكز ريادية عديدة من بينها مركز السلط الريادي للطلبة المتفوقين والموهوبين، الذي يعتبر اول مركز ريادي في الاردن، ومن مهامه اكتشاف الطلبة المتفوقين وتقديم برامج إثرائية في بعض المواد كالرياضيات والعلوم، وتهيئة فرص النشاط الإبداعي، وذلك وفقاً لما يمتلكه كل طالب من إمكانات وما لديه من اهتمامات، وأهم أهدافه الكشف عن مواهب الطلبة وتقديم نشاطات تربوية موجهة لتنمية مواهبهم، وتعميق وعي الطلبة بالمعارف الأساسية من خلال البرامج الإثرائية، وتنمية الجوانب الانفعالية من خلال البرامج الإرشادية (السرور، 2003).

ولمستوى الطموح دور مهم في حياة الفرد والجماعة على حد سواء، باعتباره وسيلة تشخيصية تنبؤية لما قد تكون عليه السلوكيات المستقبلية للفرد، حسب ظروفه وإمكاناته وخبراته السابقة، كما يعمل مستوى الطموح بمثابة حافز يدفع الفرد للقيام بسلوكيات معينة تترجم بأشكال مختلفة من بينها التحصيل الدراسي الجيد، فلكل فرد طموح معين يضعه لنفسه ويجتهد في تحقيقه، وقد ينجح ويفشل في ذلك، ولا شك أن هذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته والبيئة

المحيطـــة به، وعلى مدى ملائمة الظــروف الخاصة به والإمكانات من حولـــــه (طـــه وشـــاكر وحسين ومصطفى، 1993).

إن مستوى الطموح كغيره من السمات الشخصية يختلف اختلافًا ظاهراً بين الأفــراد، فقــد أشارت الدراسات أن مستوى الطموح يتغير من وقت لآخر لدى الشخص نفــسه وتبعــا لخيــارات النجاح والفشل، حيث يرى أن بعض الأفراد الطموحين يضعون لأنفــسهم أهــدافا عاليــة يــسعون لترجمتها من خلال أمور كثيرة كالتحصيل الدراسي مثلا، في حين يكون بعــضهم الآخــر راضــياً بالطموحات المنخفضة، ولكل إنسان طموحه الفردي وأهدافه التي حددها لنفسه، ووضــع الخطــط والبرامج والأساليب لتحقيقها، فهذا الفرد يريد أن يحقق مركزاً مرموقاً، وذاك يسعى لتحقيق ثــروة، وآخر يرغب بالسفر لبلد ما، وآخر يريد أن يدرس ويحصل على درجة عالية (الناطور، 2008).

وبما أن فئة الطلبة الموهوبين من أهم الفئات التـــي تُعلــقُ عليهـــا طموحـــات وتطلعـــات المجتمعات في تقدمها وازدهارها، بات من الضروري البحث في العلاقة بين مستوى الرضا للطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية التي تُقدم خدماتها لهم، وربطها بمستويات الطموح لـــديهم، وذلـــك لرفد المؤسسات العامة والخاصة بالكوادر الموهوبة المبدعـــة للنهـــوض بالمجتمعـــات فـــي شـــتى المجالات.

مشكــلة الدراســة وأسئلتها:

جاءت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث قلة وجود دراسات سابقة تناولت رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية المنتسبين إليها في محافظة إربد وعلاقته بمستوى طموحهم، ونظراً لوجود بعض المشكلات في الكوادر والبرامج والنشاطات اللامنهجية، وضعف قدرتها على تلبية طموحات وآمال هؤلاء الطلبة، ونظراً لأهمية المراكز الريادية في صقل شخصية الطالب والطالبة، وقدرتها على تنمية إبداعاتهم والنهوض بهم إلى أعلى المستويات، وجدت من الضرورة التطرّق إلى دراستي رغبة في سد الفجوات الموجودة في هذه المراكز والتي بدورها ستقلل من فرص بناء الشخصية لدى الطلبة.

كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الخدمات والتي تؤدي دراستها إلى خلق ظروف ملائمة لتفعيل وتطوير كفاءة الموهوبين، لذا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد؟

2- ما مستوى طموح الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في محافظة إربد؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا لدى الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد باختلاف متغيري الجنس والصف الدراسي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في محافظة إربد باختلاف متغيري الجنس والصف الدراسي؟

5- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الرضا عن المراكز الريادية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة إربد ومستوى الطموح لديهم؟

أهميـــة الدراســــــة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال حداثتها وأصالتها وافتقار البيئة الأردنية في حدود علم الباحث إلى دراساتٍ بحثت في مشكلة الدراسة ومتغيراتها مُجتمعة، كما وتكمن أهمية الدراسة من خلال جانبين هما:

أولاً: الجانب النظري.

حيثُ يتضح من خلال تزويد المهتمين والمنظرين بالاتجاهات النظرية، والدراسات، والبحوث، والأدب، والتراث النفسي الذي أجري في هذا الموضوع، والذي يمكن أن يرتبط بقريب أو بعيد، وبالتالي يقود إلى فهم المتغيرات التي تم تناولها والعمل على تطويرها.

ثانياً: الجانب العملي.

ويتضح ذلك من خلال ما وفرتهُ الدراسة الحالية من أدوات متمثلة بمقياس مستوى الطموح، ومقياس مستوى الرضا للطلبة الموهوبين في المراكز الريادية، وتزويد القائمين على المراكز الريادية بتغذيةٍ راجعة حول المراكز الريادية للعمل على تطويرها والنهوض بها، وتزويد الطلبة بتغذيةٍ راجعة حول مستويات طموحهم ليكونوا على وعي بمستويات طموحهم، ووضع أولياء الأمور في الصورة الواقعية للمراكز الريادية.

أهداف الدراسة:

1- التعرف إلى مستوى الرضا عن المراكز الريادية ومستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين.

2- الكشف عن العلاقة بين مستوى الرضا عن المراكز الريادية ومستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين في هذه المراكز.

3- الكشف عن الفروق في مستوى الرضا لدى الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية باختلاف كل من متغيري الجنس والصف الدراسي.

4- الكشف عن الفروق في مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية باختلاف كل من متغيري الجنس والصف الدراسي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

مستوى الرضا (Level Satisfaction): ويعرف في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب على مقياس مستوى الرضا المستخدم في الدراسة حيثُ يتراوح مدى الدرجات عليه (من عالٍ جداً – منخفضة جداً)، وتكون مستوى الرضا من (7) مجالات.

مستوى الطموح (Level of Ambition): سمة ثابتةً ثباتاً نسبياً للتمييز بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي لهم، ويتحدد إطارهُ المرجعي وفق خبرات النجاح والفشل التي يمرون بها (عبد الفتاح، 2007).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب على مقياس مستوى الطموح المستخدم في الدراسة، حيثُ يتراوح مدى الدرجات عليه من (عالٍ جداً – منخفضة جداً)، وتكون مستوى الطموح من مجالين.

الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية: هم الطلبة الملتحقين في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وشملت هذه المراكز جميع المراكز الريادية في محافظة إربد وهي مركز ريادي إربد الاولى وإربدالثانية وإربد الثالثة، والكورة، وبني كنانه، والرمثا، والأغوار الشمالية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بما يأتي:

- محددات العينة: الطلاب ذكوراً وإناثاً من الصف السابع إلى الصف الأول الثانوي.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2012 _2013 م.
- الحدود المكانية: جميع المراكز الريادية في محافظة إربد وعددها سبعة مراكز.
- محددات أدوات الدراسة: حيثُ شملت مقياس مستوى الرضا للطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية، ومقياس مستوى الطموح وما يتمتعان به من صدق وثبات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بمستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم، كما يتناول الدراسات السابقة المتعلقة بالطلبة الموهوبين والمراكز الريادية، والدراسات المتعلقة بمستوى الطموح.

يعد الأشخاص المتفوقون والموهوبون ثروة طبيعية للمجتمع، وطاقةً دافعةً نحو الحضارة والتقدم البناء، فإذا كنا نبحث عن تقدم المجتمع ورفاهيته، وعن أمنه وسلامته، وعن حل لمشكلاته المتعددة، فالمجتمع بحاجة لأن يتطلع إلى عقول المتفوقين والموهوبين واستعداداتهم، ويسعى للحفاظ عليها بالرعاية والتنمية.

شهدت حركة تعليم الموهوبين والمتفوقين تاريخياً مجهودات هائلة في الجانبين: النظري والتجريبي لتعريف مفهومي: الموهبة والتفوق وقياسهما. وقد تغير التعريف عبر السنين من الاتجاه الذي يسوّي بين الموهبة والتفوق ونسبة الذكاء المرتفع (Terman, 1925)، إلى الاتجاهات التي ترى الموهبة والتفوق على أنهما مفهومان مختلفان مركبان من عناصر عقلية وغير عقلية (Tannenbaum, 1983)، إلى تلك التي نحت منحى أكثر تحديداً وركزت على بعد واحد كالقدرة الاستثنائية على المحاكمة الرياضية (Stanley& Benbow, 1985).

يُعد التعريف الذي قدمه مارلاند (Marland, 1972) للموهبة من التعريفات التـــي تمتـــاز بالشمولية كونه لا يقتصر على اختبارات الذكاء فحسب وهو المعتمد في التشريع الفيدرالي الأمريكي

حيث عرفها على أنها تحقيق الانجاز أو الاستعداد في المجالات الآتية: الذكاء العام، والاستعداد الأكاديمي، والتفكير الإبداعي، والسمات القيادية، والأداء الفني.

وقدم مكتب التربية الأمريكي تعريفاً للموهوبين في صيغته المعدلة لعام (1981) أشار فيه إلى أن الأطفال الموهوبين هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات (الشربيني وصادق، 2002).

أمّا التعريف الذي قدمه رينزولي (Renzulli, 1986) الذي يشتمل على تداخل ثلاثة مجالات هي أولاً قدرة عقلية عامة فوق المتوسط وتتضمن ذكاءً مرتفعاً، وثانياً القدرة العالية على الإبداع وتتضمن القدرة على تكوين الأفكار الجديدة وتطبيقها في حل المشكلات، وثالثاً الالتزام بالإنجاز ومستوى عالٍ من الدافعية والقدرة على رؤية مشروع وإتمامه بنجاح.

ويعرفها الشخص (1990) بأنها التفوق في قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة، ويرى بأنها قدرات خاصة ذات أصل تكويني لا ترتبط بذكاء الفرد.

وعرّف مرسي (1992) الموهبة بأنها" ظهور الامتياز والتفوق والإجادة في الأداء في مجال من مجالات الحياة التي يقدرها المجتمع، أو الاستعداد لظهور هذا الأداء في المستقبل".

وعرّفت السرور (2003) الموهبة على أنها سمات معقدة تؤهل الفرد للانجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، وبذلك فالموهوب هو ذلك الفرد الذي يمتلك استعداداً فطرياً في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم وغيرها.

وعرفها الرفاعي (2004) بأنها قدرة فطرية لدى الفرد، تجعل أداءه متميزاً ومنفــرداً عــن أقرانه، وقد تظهر في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو الفنية.

ويعرّف الطفل الموهوب بأنه الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً في واحد أو أكثر من المجالات والخصائص التالية: القدرة العقلية العامة، والقدرة الإبداعية العالية، والقدرة على التحصيل الدراسي المرتفع، وامتلاكه لمهارات متميزة في مجالات خاصة كالمهارات الفنية أو اللغويـــة أو الرياضـــية، وتوفر سمات شخصية معينة كالمثابرة والتحمّل والدافعية المرتفعة وغيرها (عكاشة، 2005).

وتعرّف وزارة التربية والتعليم الأردنية (2011) الطفل الموهوب بأنه: الطفل ذو القدرات والطاقات الخاصة غير العادية وأنه يتميز في أدائه تميزاً ملحوظاً عن سائر أقرانه؛ فقد يتميز في مجال معين؛ كالتفوق العقلي والتفكير الإبتكاري والتحصيل العلمي والمهاري والقدرات الخاصة، وبذلك فإن هذا الطفل يحتاج إلى اهتمام من أسرته ورعاية تعليمية مدرسية خاصة لا تتوافر له بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية. ويتم عادة الكشف عن الطفل الموهوب وفق أسس ومقاييس علمية ومحددة.

تتنوع البرامج المتوافرة لتربية المتفوقين والموهوبين في الأردن على الرغم من حداثتها، شأنها في ذلك شأن باقي الدول العربية التي بدأت تولي اهتماماً خاصاً بهذه الفئة من الطلبة باعتبارهم ثروة وطنية لا بد من استثمار طاقاتها ورعايتها بعد الكشف عنها، وإذا كانت البرامج التربوية المعدة للطلبة المتفوقين تنحصر في أحد بديلين: التسريع أو الإثراء، فإن أساليب تجميع الطلبة والترتيبات الإدارية اللازمة لتقديم هذه البرامج تأخذ عدّة أشكال يمكن تلخيصها فيما يلي (جروان، 2008):

1- **مدرسة اليوبيل ومركز التميز التربوي:** تقدم هذه المدرسة برنامجا تربويا متميزا في مجالات الحاسوب، والقيادة، ومهارات الاتصال، والتفكير، واللغات، والعلوم، وخدمة المجتمع، والإرشاد المهني والأكاديمي والنفسي.

2- **المراكز الريادية الإثرائية:** وتهدف إلى إبراز مواهب الطلبة ورعايتها، وتهيئة الفرص المناسبة لتطويرها من خلال البرامج التي تقدمها في مجالات العلوم، والآداب، والفنون، والرياضيات، والحاسوب، واللغات.

3- **التسريع الأكاديمي:** وهو السماح للطالب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته دون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية، بهدف التسريع وعدم إضاعة سنوات يمكن أن تكون حافلة بالعطاء الإبداعي الذي عادة ما يكون في عمر الشباب بالنسبة للعديد من الميادين العلمية.

4- **غرف المصادر:** وتهدف هذه الغرف إلى إتاحة الفرصة للطالب المتفوق للتعرف إلى أدائه وإدراكه بتميزه عن أقرانه ومساعدته على تقبل الآخرين، والتقليل من شعور الطلبة المتفوقين بالإحباط والملل نتيجة بقائهم طول الوقت في صفوفهم العادية، وتحسين البيئة المدرسية، وإتاحة الفرصة للطلبة العاديين للإفادة من المصادر التعليمية المتوفرة.

5- **مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز:** وهي مدارس حكومية مختلطة خاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين، تهدف إلى مساعدة الطلبة الموهوبين والمتفوقين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم وشخصياتهم إلى أقصى درجة ممكنة، وتطوير الجانب الإبداعي وتنمية مهارات التعلم الذاتي ليكونوا

مبتكرين قياديين، والإسهام في تطوير برامج التعليم العام عن طريق التفاعل بين هذه المدارس والمدارس العادية.

خصائص وسمات الموهوبين:

يتميز الطلبة الموهوبين بعدد من الخصائص هي:

أولاً: الخصائص الجـسمية: إن مستوى النمو الجسمي والصحة العامة لهذه الفئة من الطلبة يفـوق المستوى العادي، فهم أكثر حيوية وطولاً وأوفر صحة من غيرهم من الأطفال العاديين، ولكن هذا لا يعني أنه لا يوجد من بينهم من هو أقل حظًا في نموه الجسمي (حواشين وحواشين، 1997).

ثانياً: الخصائص العقلية: إن النمو العقلي للطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً يمتاز بأنه أعلى مقارنة بالطلبة العاديين، وذلك على اعتبار أن نسبة الذكاء (IQ) هي (130)، (الطنطاوي، 2008).

ثالثاً: التفكير الإبداعي: يتميز الطلبة الموهوبون بمستوى مرتفع من القدرة على التفكيـر الإبـداعي ويتميزون بالمرونة في التفكير، فمن السهل عليهم أن ينتقلوا من فكرة إلى أخرى، ومن نمط إلـى نمط آخر مخالف، كما يتصف هؤلاء بالقدرة على إنتاج أفكار جديدة، أو أصيلة، وكـذلك يمتـازون بقدرةٍ أكبر على التفكير، ودقة الملاحظة، والتفكير المنظم، ومستواهم التحصيلي أكبر في القـراءة، والحساب، والأدب، والفنون، والعلوم (سليمان وأحمد، 2005).

رابعاً: اكتساب اللغة: يتميز الطلبة الموهوبون بسرعة اكتسابهم لّلغة مقارنة بالطلبة العـاديين، فهـم يتعلمون القراءة في سن مبكرة، ولديهم رغبة في القراءة التوسعية في مجـالات خاصـة (صـالح، 2006).

خامساً: الخصائص الانفعالية والاجتماعية: على الرغم من أنّ أهم ما يميز الموهوبون عن غيرهم من العاديين يكمن في خصائصهم العقلية، إلا أنهم يتميزون عن العاديين في ما يمتلكونه من سمات انفعالية، وقدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، والتواؤم مع الجماعات التي يعيشون بينها، حيث شاع قديماً ما يوحي بوجود تلازم بين التفوق العقلي والانحراف في السمات العقلية، فكثيراً ما يوصف المتفوق عقلياً بعدم قدرته على إنشاء علاقات اجتماعية سليمة فعالة مع غيره (سليمان وأحمد، 2005).

وتورد فان (Van, 1998) مجموعة من الخصائص التي تميز الطلبة الموهوبون عن غيرهم كالكمالية (Perfectionism)، وسرعة الانفعال، والحساسية، والرغبة في الاستطلاع، وعدم الانسجام، والتساؤل حول القوانين والسلطة، والشعور العميق بالاستقامة والمثالية.

ويتميز الأطفال الموهوبون والمتفوقون عقلياً بخصائص سلوكية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم، وتؤدي التنشئة الأسرية، والظروف الاجتماعية دوراً بارزاً في تنمية هذه الخصائص مع التقدم في السن. بينما يؤدي عدم توافر الرعاية السليمة إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص بسبب حساسية الموهوب والمتفوق (جروان، 2008).

وأما عن أهم الخصائص المعرفية الانفعالية التي تتردد في المراجع المتخصصة: إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة، وحب الاستطلاع، والاستقلالية، وقوة التركيز، وقوة الذاكرة، والولع بالمطالعة، وتنوع الاهتمامات، وتطور لغوي مبكر، والنضج الأخلاقي المبكر، وحسن الدعابة (النكتة)، والقيادية، والحساسية المفرطة والحدّة الانفعالية، والكمالية (جروان، 2008).

دور الأسرة في تنمية الموهبة والإبداع لدى الطفل:

يعد المناخ الأسري الملائم عنصراً أساسياً ومهما في إطلاق إبداعات الطفل ومواهبه لأنه يمثل تحدياً كبيرا أمام اكتشاف الموهبة وتنميتها، وخاصةً إذا كان قائماً على الثقة والاحترام والتقدير، والحرص على تنمية المشاعر الايجابية تجاه فردية الإنسان، وتميزه، والبيئة التي يعيش فيها بمكوناتها كلها.

فلا يقل دور الأسرة أهمية عن دور المدرسة في اكتشاف الموهبة وتنميتها وصقلها، وأن غياب دور المدرسة في التعاون والتواصل المستمر مع الأسرة قد يعيق اكتشاف الموهبة وتنميتها، حيث لا تستطيع الأسرة تعويض هذا القصور من جانب المدرسة، ويتمثل دور الأسرة في توفير نماذج ايجابية يقلدها الطفل، فهي تعمل على تنمية مواهب الطفل وهواياته، فتقديرها للطفل وتشجيعه يؤدي به لأن يمارس هواياته ويبرز طاقاته بل ويصونها ويحافظ على استمرارية انطلاقها.

يجب ألا تقف الأسرة موقفاً سلبياً تجاه تصرفات الطفل وسلوكاته وهواياته أو مهاراته وقدراته الإبداعية، بل يجب أن يكون اهتمامها به منذ لحظة ولادته، فالاهتمام بالطفل يبدأ خلال تشكل شخصيته في السنوات الخمسة الأولى من حياته، فهذه السنوات مهمة، فمن خلالها تصقل شخصيته ويتعلم فيها(85%) من معارفه؛ كالعادات والتقاليد والمهارات، ويتعلم الطفل اللعب والتفاعل مع المواد والبيئة المحيطة والآخرين، فاللعب يقود إلى تنمية مواهب الطفل وهواياته، وهذه المواهب تحتاج إلى من يرعاها ويحافظ عليها؛ وهنا يكمن دور الأسرة (وزارة التربية والتعليم،2011، ص13).

فالأسرة هي أساس تطور الطفل وتنميته، ودورها مهم في اكتشاف الأبناء الموهوبين، ويمكن للأسرة أن تكتشف طفلها الموهوب؛ وتعمل على تنمية إبداعاته من خلال الانتباه إلى عدد من المبادئ التي تسهم في ذلك، والتي من أهمها (وزارة التربية والتعليم،2011، ص13):

1. "احترام أفكار الطفل وأسئلته؛ فالإجابة عن أسئلة الطفل تمنحه الشعور بالرضا والاطمئنان، فالإجابات الصحيحة عن أسئلته تسهم في تعلمه، وتدريبه، وزيادة دافعيته إلى التحصيل.
2. ملاحظة سلوكات الطفل بطريقة مباشرة وموضوعية خلال مراحل نموه والانتباه لتصرفاته وتعامله مع المثيرات التي تحيط به مع التركيز على كل ما يميزه عن أقرانه من تفاعل وتصرف، فالملاحظة المباشرة للطفل تقدم الكثير من المؤشرات التي تسهم في تعرف مواهبه واكتشافها في سن مبكرة، ويجب أن يرافق هذه المعرفة تفهم لهذه المواهب والقدرات، ويجب إعطاؤها أهمية وقيمة، والتعامل معها بأريحية ووضوح دون كبت بل توفير كل ما يتيسر لظهورها وانطلاقها.
3. توفير الإمكانات والظروف المناسبة التي تسهم في الوقوف على الفرص التي يمكن أن تقود إلى التعمق في فهم الطفل وأفكاره وتوجهاته، وأساليب تعرفه إلى الأشياء الجديدة التي تظهر أسلوب الطفل في التفكير والنقاش، وتعمل على تشجيعه بالأدوات كلها التي تسهم في تنمية التفكير والتعامل مع المشكلات بأساليب ابتكاريه جديدة، كزيادة المواد المقروءة والمرئية.
4. معاملة الطفل الموهوب باتزان بحيث لا يتم تفضيله على إخوته أو مقارنته مع الآخرين على أنه الأقدر والأذكى، مع اعتدال الوالدين والآخرين في عبارات الإطراء والاستحسان وذلك إبعاداً للطفل عن الغرور والشعور بالاستعلاء وتضخم الأنا لديه.

5. عدم الانتقاص من شأن موهبة الطفل أو تجاهلها أو إهمالها مع مراعاة توفير الأمن والاطمئنان له كي يتطور وينمو نمواً طبيعياً سوياً تكاملياً، مع عدم الضغط عليه لإظهار ما لديه من طاقات تفوق مراحل نموه.

6. استمرارية التواصل بين الأسرة والمدرسة لاستمرار رعاية الطفل وتوفير البرامج التربوية التي تلبي طاقاته وتظهر إبداعاته ومواهبه الكامنة".

خصائص البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين:

تناولت كثير من الدراسات السيكولوجية في مجال الأطفال الموهوبين والمبدعين دراسة تاريخ عدد من العلماء والمفكرين والقادة المشهورين في مجالات السياسة والآداب والعلوم، وقد بينت تلك الدراسات وجود بعض العوامل المشتركة بين هؤلاء خلال طفولتهم المبكرة ومن أهمها (وزارة التربية والتعليم، 2011، ص14):

1- "**حجم الأسرة:** عندما يعيش الطفل الموهوب في أسرة حجمها صغير نسبياً فإن الاهتمام به يكون أكثر، والوقت الذي يقضيه الوالدان معه أكبر، مما يساهم في إظهار موهبته، وتستطيع الأسرة أن توفر دعماً مادياً ومعنوياً بشكل أفضل، وقد أظهرت العديد من الدراسات القديمة والحديثة أن الموهبة تتناسب عكسياً مع حجم أفراد الأسرة؛ فدراسات كل من (تيرمان في أوائل القرن العشرين، وفان تاسيل باسكا في عام (1993)، ودراسة بينو وستانلي عام (1998)، وما تبعها من دراسات في بداية القرن الحادي والعشرين)، أظهرت كلها أن هناك أثراً لحجم الأسرة على ظهور الموهبة لدى أطفالها، وخاصةً تلك الأسر التي لا يزيد أبناؤها عن ثلاثة (وزارة التربية والتعليم، 2011، ص14).

2- ترتيب الطفل في الأسرة: إن ترتيب الطفل الموهوب الأول أو الطفل الوحيد، أو الذي يتمتع بمكانة خاصة في الأسرة، قد يلاقي معاملة خاصة في أسرته، إذ يتم تشجيعه على الاستقلالية وعلى لعب الدور القيادي في الأسرة منذ الصغر، وبسبب احتكاكه بالوالدين وتفاعله الدائم معهما قد يكون أقدر من باقي إخوته على اكتساب اللغة مبكراً، مما يسهم في تنمية ذكائهم، وإظهار قدراتهم الكامنة.

وقد أظهرت كثير من الدراسات القديمة والحديثة اتفاقاً في نتائجها على أن الطفل الذي يكون ترتيبه الأول بين إخوته عادة ما يكون موهوباً أو ذكياً، حيث وجد تيرمان (Terman, 1925) أن (60%) من عينته التي تقارب (1000) طفل ممن كان ترتيبهم الأول أو الوحيد في الأسرة كان موهوباً، وقد أيدت دراسة البيرت (Albert, 1980) التي أجريت على عدد من رؤساء وزراء بريطانيا، وأشخاص حائزين على جائزة نوبل في الولايات المتحدة، أو كانوا يتمتعون بمكانة خاصة في أسرهم، حيث وجد أن (75%) من عينة الدراسة كان ترتيبهم الأول في الأسرة. واتفقت نتائج دراسة جروس (Gross, 1993) التي أجريت على (40) طفلاً أسترالياً موهوباً، حيث تبين أن (92%) منهم كان ترتيبهم الأول في الأسرة أو كانوا وحيدين (وزارة التربية والتعليم، 2011، ص14).

3- المستوى التعليمي والمهني للأبوين: يؤثر المستوى التعليمي والمهني للأبوين بصورة إيجابية في تنمية الموهبة لدى الطفل، لأن الأبوين المتعلمين اللذين يتمتعان بمراكز مهنية يكونان أقدر على توفير البيئة الميسرة لتنمية الموهبة. والمناخ التربوي والنفسي الملائم لإطلاق طاقته الإبداعية، وقد بينت معظم الدراسات أن المستوى التعليمي لآباء الأطفال الموهوبين أفضل من المستوى التعليمي لآباء الأطفال العاديين. ويجدر القول أن تربية الموهبة توجد أيضا لدى الأسر التي تعيش في

ظروف معيشية سيئة إذا ما توافر فيها الدعم المعنوي الكافي لأبنائها، وشعرت بالتقدير للعلم والعمل، وإذا وجد على الأقل شخص راشد في البيت يوفر التشجيع والتوجيه للطفل الموهوب، وفي المقابل فإن الأطفال الذين يعيشون في بيئة أسرية ثرية ثقافياً تتوافر فيها الكتب والمجلات والألعاب والرحلات، والتواصل اللفظي مع الأبوين، وإن كانت إمكاناتها المادية متواضعة، أميل إلى امتلاك القدرة على حل المشكلات والمهارات، العقلية العالية، وأكثر قدرة على الاستفادة من الخبرات والإمكانات التعليمية الجيدة في المدرسة من الأطفال الذين ينتمون إلى بيئة فقيرة ثقافياً (وزارة التربية والتعليم، 2011، ص14).

4- أساليب التنشئة الأسرية: إن أساليب التنشئة الأسرية لها دور كبير في تنمية الموهبة والإبداع لدى الأطفال، حيث أظهرت بعض الدراسات أن أهم عوامل البيئة الأسرية المشجعة للإنجاز العالي هي توافر الحرية وتضاؤل العقاب والتشجيع المستمر الذي يستخدمه الآباء مع أبنائهم" (وزارة التربية والتعليم، 2011، ص14).

نبذة عن المراكز الريادية:

اهتم الأردن كغيره من الدول العربية والأجنبية في رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين لأن ذلك يشكل ضمانة لأمنه ومستقبله في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم وتتأثر بها منطقتنا بصورة مباشرة، ومن هذه البرامج التربوية المعدة للطلبة الموهوبين والمتفوقين المراكز الريادية الإثرائية.

يعود تاريخ هذه المراكز إلى بداية الثمانينات من القرن الماضي عندما أنشئ المركز الريادي للطلبة المتفوقين عام 1982 في مدينة السلط بالتعاون ما بين ثلاث جهات(جروان، 2008):

1- مؤسسة إعمار السلط التي قدمت الدعم المادي والإشراف الإداري.

2- الجامعة الأردنية التي تولت الإشراف الفني والأكاديمي.

3- وزارة التربية والتعليم التي قدمت أحد المباني المدرسية لأغراض المركز وساعدت في اختيار الطلبة.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء ثلاثة مراكز من هذا النوع عام 1997/1996 في مراكز المحافظات بوسط المملكة وشمالها وجنوبها. وتقدم هذه المراكز خدماتها للطلبة المتفوقين من مستوى الصف الثامن حتى الثالث الثانوي، ويحضر إليها الطلبة بمعدل تسع ساعات في الأسبوع، موزعة على ثلاثة أيام في الأسبوع للذكور، وثلاثة أيام للإناث. وتهدف هذه المراكز إلى إبراز مواهب الطلبة ورعايتها، وتهيئة الفرص المناسبة لتطويرها من خلال البرامج التي تقدمها في مجالات العلوم والآداب والفنون (جروان، 2008).

وفي نهاية العام الدراسي 2004/2003 أصبح عدد المراكز الريادية سبعة مراكز موزعة في مناطق إربد، والزرقاء، والكرك، وعجلون، وجرش، وبني كنانة، والسلط، ويستفيد منها أكثر من ألف طالب وطالبة، وتهدف هذه المراكز إلى تحقيق ما يأتي (المسّاد، 2001):

1- الكشف عن مواهب الطلبة، وتقديم نشاطات تربوية اختيارية موجهة لتنمية مواهبهم، وتطوير مهارات التفكير والإبداع لديهم.

2- تعميق وعي الطلبة بالمعارف الأساسية، من خلال تقديم برامج إثرائية في اللغات، والرياضيات، والعلوم، والحاسوب.

3- تنمية الجوانب الانفعالية، من خلال البرامج الإرشادية الموجهة لبناء الشخصية القيادية، وإتقان مهارات الاتصال، وفهم الذات.

4- نقل الخبرات المتراكمة في المراكز الريادية وتعميمها لفائدة النظام التربوي العام في المدارس العادية عن طريق الطلبة والمعلمين.

ويتم اختيار الطلبة للالتحاق بالمراكز الريادية بدءا من مستوى الصف السابع الأساسي بموجب محكّات متعددة تضم ما يلي (جروان، 2008):

1- التحصيل المدرسي كما تعكسه العلامات المدرسية ويعطى (50%).

2- السمات السلوكية للطلبة المتفوقين وتعطى(20%).

3- التحصيل الأكاديمي على اختبار جمعي خاص ويخصص له (20%).

4- النتاجات المتميزة والإنجازات الخاصة وتعطى (10%).

أما المعلمون والمعلمات الذين يتم اختيارهم من كوادر وزارة التربية والتعليم ليتفرغوا للعمل في هذه المراكز فيشترط أن تتوافر فيهم شروط من أهمها(المسّاد، 2001):

1- التفوق في الدراسة الجامعية.

2- الإنجازات المتميزة المرتبطة بمجال التخصص.

3- خبرة لا تقل عن خمس سنوات.

4- تنوع الاهتمامات، والمعرفة المتعمقة في مجال التخصص.

5- الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، والطلبة الموهوبين والمتفوقين.

أهمية برنامج المراكز الريادية للطلبة:

"لا شك أن البدء في الكشف عن المتفوقين والموهوبين ورعايتهم في سن مبكرة سوف يحميهم من التعرض لأي عوامل قد تؤثر في تفوقهم، وتخفض من تحصيلهم، وأن الرعاية المبكرة تساعد على استثمار إمكاناتهم إلى الحد الأقصى، مما يمكنهم من إظهار قدراتهم ومساعدتهم في النهاية على خدمة مجتمعهم الخدمة المرجوة، ويمكن القول أن أهمية تبني برامج المراكز الريادية تتلخص في ما يأتي (وزارة التربية والتعليم، 2011، ص17):

1. رعاية فئة من الطلبة يعول عليها الكثيرون في رفع المستوى العلمي والأدبي والثقافي في البلاد.
2. سد الثغرة في النظام التعليمي لهذا النوع من التربية.
3. إثبات القدرات العقلية والإبداعية للموهوبين؛ مما سيؤدي إلى رفع الروح المعنوية لديهم.
4. حاجة الطلبة المتفوقين والموهوبين إلى برامج إرشادية خاصة؛ لتنمية مهارات سلوكية مناسبة لهم.
5. فئة الموهوبين فريدة، فهم يختلفون اختلافاً ملحوظاً عن أقرانهم في القدرات، والمواهب، والميول، والنضج النفسي والاجتماعي.
6. الطلاب الموهوبون حساسون تجاه البيئة المدرسية التي تركز على الطالب المتوسط، مما يجعلهم سريعي التأثر والإحباط، وقد يترتب على محاولاتهم الاندماج في المجتمع المدرسي، إخفاء تفوقهم العقلي من أجل تقبلهم.
7. التغيرات الهائلة التي يشهدها عصرنا في مجالات العلوم والتكنولوجيا، وأساليب الإنتاج والتنظيم الاجتماعي، والعلاقات العامة وغيرها، وأهمية إعداد الفرد الذي يستطيع أن يفهم جوهر التغيرات،

ويتعايش معها ويخضعها لسيطرته، ويكون فيها مبدعاً وموجهاً، وليس مجرد مستقبل لها أو مسير لإرادتها.

8. يواجه مجتمعنا تحديات حضارية كثيرة، ترتبط بقدرتنا على مواكبة التطور العلمي والتقني وغيره في ظل ما يسمى بالعولمة، ومن أجل مواجهة التحديات كلها، لا بد من تضافر الجهود والإمكانات الحكومية والأهلية؛ لاستثمار أفضل العقول والمواهب، وتهيئة أفضل الفرص التي تمكنها من الانطلاق والتعبير عن طاقاتها.

9. إذا أخذنا بمبدأ تكافؤ الفرص التربوية (وليس تساويها) ترتب على ذلك أن يقدم لكل فرد بحسب أقصى ما عنده من إمكانات وقدرات، وهذا يعني أن المتفوقين والموهوبين يستحقون فرصاً تربوية خاصة مثل الذي يقدمه البرنامج الريادي".

الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين:

يحتاج الطلبة الموهوبون إلى العديد من البرامج التربوية الخاصة بهم، وذلك نظراً لما يمتلكه هؤلاء الطلبة من ثروة لغوية واسعة، ومدى واسع من المعلومات والأفكار، وكذلك حبهم للاستطلاع والاستكشاف، بالإضافة إلى قدراتهم العقلية العالية خاصة في المجالات الأكاديمية، مما يدعو المختصين إلى تصميم البرامج التربوية التي تتناسب مع خصائص هؤلاء الطلبة وسماتهم كالإثراء والتسريع الأكاديمي، حيث يتم التعامل مع فئة الطلبة الموهوبون من خلال مرحلتين متكاملتين ومتصلتين، حيث يتمثل الهدف الأساسي في الاستثمار الأمثل لكامل القدرات العقلية المتميزة التي يمتلكها هؤلاء الطلبة، ومن غير الممكن تحقيق هذا الهدف إلا من خلال تكامل هاتين المرحلتين وهما: مرحلة الاكتشاف وتتمثل بالإجراءات والأدوات المستخدمة للتعرف على هؤلاء الطلبة، ومرحلة

الرعاية المتمثلة بتقديم العون والتوجيه لهم شريطة أن تكون تلك الرعاية متناسبة مع خصائصهم وإمكانات المجتمع والمؤسسة التعليمية (القريطي، 2005).

ويشير جروان (2004) إلى أن الطلبة الموهوبون بحاجة ماسة إلى العديد من البرامج التربوية الخاصة بهم، بالإضافة إلى حاجتهم للعديد من الخدمات والتي تختلف عما يقدم في المدارس العادية من برامج وخدمات تقليدية تعطى للطلبة العاديين، ويعود السبب في ذلك إلى ما تتميز به هذه الفئة من الطلبة من خصائص، ولكي تتناسب هذه البرامج والخدمات مع ما يمتلكون من قدرات وميول خاصة.

وقد تم مؤخراً تطوير استراتيجيات وأساليب متعددة لرعاية الطلبة الموهوبون والمتفوقين، وتتنوع هذه الأساليب تبعاً لتباين فلسفتها وأهدافها وإمكاناتها البشرية والمادية وطبيعة المجتمع المستهدف بخدماتها، ويصنف جروان (2004) استراتيجيات رعاية الطلبة الموهوبون والمتفوقين في ثلاثة أنواع رئيسة هي:

1- **التسريع الأكاديمي:** وتتلخص هذه الإستراتيجية بالسماح للطلبة الموهوبون بالالتحاق بمرحلة تعليمية ما في عمر زمني أقل من المعتاد، أو اجتيازه لمرحلة تعليمية ما في مدة زمنية أقل من المدة التي يحتاج إليها الطلبة العاديون، وذلك من خلال وضع مناهج تعليمية مرنة تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم وميولهم .

2- **إستراتيجية الإثراء:** ويعد الإثراء من الضروريات الأساسية للطلبة الموهوبون؛ فالإثراء يتضمن تقديم مقررات إضافية، وخبرات غنية تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبون في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والنفس حركية. وتتمثل بإغناء المناهج في إطار

الصفوف العادية كي تلائم مطالب وحاجات الطالب المتفوق سواء من حيث العمق أو من حيث الاتساع. ويعرف الإثراء بأنه عبارة عن إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين؛ كي تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبون في المجالات المعرفية، والانفعالية، والإبداعية، والحس حركية، بحيث تكون التعديلات أو الإضافات على شكل زيادة مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين، أو بزيادة مستوى الصعوبة في المواد الدراسية التقليدية، أو التعمق في مادة أو أكثر من المواد الدراسية (جروان، 2008). ويعد الإثراء من أشكال البرامج التعليمية المقدمة للطلبة الموهوبون، كونه يتيح لهم الفرصة لمتابعة دراستهم بدرجة تختلف عن الطلبة العاديين، من خلال التعمق في المادة التعليمية وإثراء المعلومات فيها، بهدف توسيع الحصيلة المعرفية وتعميقها من خلال المناهج التربوية العامة المخصصة للطلبة العاديين، بالإضافة إلى تعليمهم الاستقلالية والاعتماد على الذات وكسب الخبرات والمعارف الجديدة والهادفة (الحموري، 2009).

3- **إستراتيجية التجميع:** وهو أسلوب يتم فيه وضع الأطفال الموهوبون في مجموعات متجانسة تضم الأقران الذين يتساوون معهم في معدلات الذكاء، أو الاهتمامات، أو المهارات والمواهب (محمد، 2002)، فالهدف من تجميع الموهوبون والمتفوقين وتعليمهم معاً يتمثل بتهيئة وتوفير الفرص اللازمة لكي يتفاعلوا مع نظرائهم عقلياً، والتقليل من مدى التباين في القدرات والمستويات الأدائية من خلال مجموعات متكافئة من حيث المستوى التحصيلي (Kirk, 1997).

تختلف البرامج التربوية والتعليمية التي تقدم للطلبة الموهوبون والمتفوقين عقلياً عن تلك البرامج التي تقدم لأقرانهم من الطلبة العاديين، وذلك بسبب اختلاف أهداف تلك البرامج لدى كل منهم،

وتبدو طبيعة هذا الاختلاف في إثراء البرامج التربوية والتعليمية للموهوبين، سواء أكانوا في الصفوف العادية أم في الصفوف الخاصة أو المدارس الخاصة بهم، كما تبدو طبيعة هذا الاختلاف في الإسراع في الالتحاق بالمدارس والانتهاء منها في وقت أقصر (الزعبي، 2003 وسليمان وأحمد، 2005).

إنجازات الطلبة في المراكز الريادية:

"هناك إنجازات كثيرة لهذه المراكز، ويمكن تلخيص بعضها على النحو الآتي (وزارة التربية والتعليم، 2011، ص18):

1. معظم المراكز الريادية تم ربطها بالانترنت، وكذلك مع برنامج جلوب العالمي من أجل إجراء الدراسات والقياسات على البيئة المحيطة، وقد حققت مراكزنا الريادية إنجازات، ويشهد لها في مجال خدمة البيئة.
2. إقامة المعارض الخاصة بالمشروعات والإنجازات التي يحققها الطلبة على شكل مشروعات وتصاميم لأجهزة علمية ووسائل، بالإضافة إلى أن بعض الطلبة قد حصلوا على براءات اختراع على انجازاتهم.
3. المشاركة في الأولمبيادات الوطنية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم وغيرها من المؤسسات الوطنية، فضلاً عن المشاركة في الأولمبيادات العالمية في الرياضيات، والفيزياء، وغيرها، وتحقيق نتاجات باهرة.
4. إقامة المخيمات العلمية والترفيهية الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيثُ تقام عادة مع نهاية العام، إذ يتخللها العديد من الفعاليات العلمية، والأدبية، والترفيهية.
5. المشاركة في المهرجانات والمعارض الدولية التي تُعقد لفئة الطلبة المتفوقين".

مستوى الطموح :

يتميز العصر الحالي بالتغير السريع في شتى المجالات، ولكي يتم مواكبة هذا التغير ينبغي أن تكون طموحات الأفراد وتطلعاتهم مناسبة لهذا التغير. فمستوى الطموح يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد والجماعة، إضافةً إلى أن تقدُم الأمم يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح لدى أفرادها. إذ يمثل أهم أبعاد الشخصية الإنسانية؛ لأنهُ يُعدُ مؤشراً يميز تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه (الحلبي، 2000).

وينظر إلى مستوى الطموح على أنه ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة، وأنهُ ينمو ويتطور بتطور المجتمعات، وأن التباين بين المجتمعات لهُ أثر كبير في تحريك الطموح، وأن المعايير الاجتماعية هي التي تحدد مدى تطور مستوى الطموح وارتقائه، كما أن نظام القيم السائد في كل مجتمع، وكل بيت، وعند كل فرد، هو الدافع لكل طموح، والمحدد لنوعيته ودرجته، وأن النضج في مستوى الطموح ينمو ويكبر مع الإنسان؛ فكلما كبر الإنسان وازداد عمره استطاع أن يبلور مستوى طموحه (شكور، 1997).

وقد استخلصت عبد الفتاح (2007) تطور الطموح على أنهُ نتيجة لتطور المجتمع، وأن تطور المجتمع لا يتم صدفةً، بل من خلال طموحات يسعى المجتمع بوساطة أفراده إلى تحقيقها؛ فالعلاقة طردية بين تطور المجتمع والطموح، فكل تطور أو ارتقاء يصيب أحدهما فإنهُ حتماً يصيب الآخر، وأن كل تطور يصيب المجتمع يتبعهُ تطور يصيب طموحات الأفراد، تلك التي تعمل على تطور المجتمع. واعتبرت عبد الفتاح أن الأسرة ممثلة بالوالدين لها دور بالغ الأهمية في تنمية

مستوى الطموح لدى الأبناء، من خلال القيم والتقاليد والثقافة. وللقيم والبيئة الثقافية تأثير هـــام فـــي تحديد طموحات الشخص المستقبلية ومدى قوتها وواقعيتها.

ويُعدُ مستوى الطموح محركاً للدوافع الشخصية نحو التعلم والانجاز كما يصفه الباحثون في علم النفس التربـــوي وفـــي مجـــال الإدارة والأعمـــال مثـــل ســـينغ (Senge) بيـــنس(Bennis) وكوتر(Kotter)، والباحثين في مجال القيادة مثل ويتلي (Weatley) وكوفي (Covey)، وباحثون آخرون أمثال جاردنر (Gardner) وباس(Bass) وليبمان – وبلومان (Lipman_Bluman)، فلا بد من البحث عن أفضل السبل لتطويره، وتحسين مستواه لدى الأفراد، وخاصة الطلبة على اختلاف مستوياتهم العقلية (Sims,2002).

وترجعُ بدايات دراسة مصطلح الطموح بشكلها الدقيق إلى عـــام 1929 علـــى يـــد ليفـــين (Leven) وتلاميذه الذين قاموا بتحديد مفهوم الطموح من خلال قيـــامهم بـــالكثير مـــن الدراســـات التجريبية، التي خلُصت إلى تحديد مفهوم الطموح بمصطلح "مستوى الطموح" بشكل أقرب ما يكون لشلكه الحالي، وتعد دراسة ديمبو (Dembo) عن النجاح والفشل أول دراسة تـــستخدم مـــصطلح مستوى الطموح، ويذكُر ليفين أن هوب (Hob) كان أول من استخدم مستوى الطموح في دراســـة علمية، من خلال البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطمـــوح. ويـــرى هـــوب (Hob) أن مستوى الطموح كمعنى عام يحدد الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه من الأعمال التي لها قيمة ودلالة بالنسبة له، ويبدو أن هوب (Hob) قد خلط بين الطموح ومستوى الطموح على اعتبار الأول (الطموح) هدف يضعه الفرد، والثاني (مستوى الطموح) هو مستوى الفعل الـــذي يـــستطيعه الفرد في تحقيق هدفه (مرحاب، 1989).

كما أن هوب (Hob) تناول مستوى الطموح على المستوى الشعوري فحسب، أي من خـــلال الأهداف الواضحة للشخص، دون الاهتمام بالدوافع والحاجات اللاشعورية التي تـــدفع الفـــرد إلـــى تحقيق هدفه، والتي غالبا ما تكون غير واضحة (مرحاب، 1989).

ويمكن تعريف مستوى الطموح لغوياً بـــ طمحَ يطمحُ طُموحاً ببصره نحو الشيء: استشرف لهُ (وأصلهُ العلو في إشراف)، وطمحَ به: ذهب به عالياً، وطمحَ في الطلب، أبعد، وطمح في السوم استأم بسلعته وتباعد عن الحق، وطمحت المرأة تطمح طموحاً وطماحاً ببصرها إلى غير زوجهـــا: رمت به فهي طامح وطماحة، طوامح وطمحت على زوجها جمحت ونـــشزت، وطمحـــت الفـــرسُ رفعت قدميها في الهواء، ويقال بحرٌ طموح: أي الموج مرتفعه (ابن منظور، 2000).

ويعتبر العالم كورت ليفين (Court Leven) من أوائل من بحث في هذا المجال حيث قـــام بإجراء عدة بحوث هو وتلاميذه حول الطموح، وقد أجرى دراسات كثيرة وضح من خلالها رغبـــة الطفل في التحدي لصعوبات مثل محاولته أن يقف على رجليه وجذب قطع الألعاب، والطفل في هذه المرحلة يكرر محاولات عدة للوصول للهدف، وهو ما يسمى بالطموح المبدئي، واســـتطاع ليفـــين تحديد وتعريف هذا المفهوم على أنه: الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه من الأعمال التي لها قيمـــة ودلالة بالنسبة لهُ، حيث تم التوصل إلى تحديـــد مفهـــوم الطمـــوح بمـــصطلح مـــستوى الطمـــوح (Ambition Level) (الصالحي، 1982).

ومن تعريفات الطموح كما في جاء في الصرايرة (2001) أنه: سمة ثابتة نسبيا بين الأفراد تهدف للوصول لهدف معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد بحسب خبـــرات النجاح والفشل ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في نهاية أعماله المنجزة، والطموح كلمـــة

متداولة بين العامة الخاصة، وهي تعني عند كثير من الناس النظرة للمستقبل والتنميـــة والتطــور، وتطرق العديد من الباحثين إلى تعريف الطموح فعرفهُ راجح بأنه: المستوى الذي يرسمه الفرد لنفسه ويسعى للوصول إليه. أما العيسى فيعرف مستوى الطموح بأنه: شعور الفرد بتقديره لذاته ولقدراتـــه والقيام بفعالية إزاء المواقف التي يتعرض لها. فيما يعرف الصالحي (1982) مستوى الطموح بأنه: الهدف المقصود الذي يسعى الفرد لتحقيقه من خلال الجهد المبذول.

ويعرف فرانك (Frank) الطموح على انه: المستوى الذي يطمح الفرد بالوصول إليـــه فـــي عمل مألوف يدرك فيه قدراته ومداه ومستوى الإنجاز السابق، فيما يعرف أيزنك (Ezenk) الطموح المخلص بأنه: الميل إلى تذليل العقبات، والمجاهدة في عمل شيء بصورة جيدة لتحقيق مستوى عال من التفوق على النفس، ويشير جابر وعمر (1992) إلى أن الطموح هو الهدف الذي يضعه الفـــرد لنفسه قبل قيامه بعمل ما ويعمل على تقسيم العمل والمثابرة حتى يصل للهدف المنشود (الصالحي، 1982).

ومن أهم الدراسات التي استخدمت مصطلح الطموح دراسة لـــ ديمبو (Dembo) كما ورد في (عبد الفتاح، 2007) حيث تحدثت الدراسة عن النجاح والفشل والتعويض والصراع، حيث تـــم لأول مرة استخدام مستوى الطموح على أساس العملية التي تكشف عنـــه، ووصـــف الـــسلوك دون توضيح وتعريف مباشر لمستوى الطموح.

ولأن الفرد مشغول بشكل دائم بطموحه نحو الأهداف التي يضعها لنفسه، فإن نجاحه يشعره بمزيد من الرضا، في حين يقوده الفشل في الوصول إلى أهدافه إلى الإحساس بالأسى وخيبة الأمـــل (عبد العال، 1976).

وتعرف عبد الفتاح (2007) مستوى الطموح بأنه: سمة ثابتة نسبياً تفرّقُ بين الأفراد في الوصول لمستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد، وتشير عبد الفتاح إلى أن هوب (Hob) هو أول من عرف مستوى الطموح حيث عرفه بأنه: أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة.

ويعرف دريفر (Drever) مستوى الطموح بأنه: الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات أو هو المستوى الذي يشعر الفرد بالنجاح والفشل. إن الطموح ثابت ونسبي بين الأفراد وأنه يختلف باختلاف قدرات الأفراد، واحتياجاتهم وميولهم، وخبراتهم السابقة بالنسبة للنجاح والفشل (عبد الفتاح، 2007).

يوجدُ كثير من الباحثين لا يفرقون بين الطموح ومستوى الطموح على اعتبار أنهما شيء واحد يعبران عن الشيء نفسه ويذهب بريس (Price, 1975) كما جاء في عبد العال (1976) إلى أن مثل هذا الاستنتاج غير صحيح من حيث الشكل والمضمون. فالحديث عن الطموح لا يعني مستوى الطموح، إلا في حالة واحدة ألا وهي إذا تم قياس الفرق بين الأهداف المرغوب بها والأهداف المحققة.

إن الأبحاث والدراسات التي أجريت بهذا الشأن تنفي ذلك، فالحديث عن مستوى الطموح لا يعني الطموح، فمستوى الطموح هو محاولة للوصول إلى تحديد ذلك المفهوم أي الطموح كتصور نظري قبلي، بينما الطموح هو نتاج بعدي لقياس كمي لسلوك الإنسان لا يتحدد بقوى لا شعورية، وإنما يتحدد بتفكير الإنسان وإرادته، إذ يقوم الإنسان بعملية تقويم لذاته وتقويم للآخرين وللعالم الذي يعيش فيه، ثم يضع لنفسه في ضوء هذه العمليات أهدافا يسعى لتحقيقها (عبد الغفار، 2000).

وأشار فرانك (Frank,1938) المشار إليه في عبد الفتاح (2007) إلى ما يقصده هوب (Hob) بمصطلح مستوى الطموح على أنه مجموعة أهداف متداخلة أو متشابكة فيما بينها خاصة بالفرد، ويتوقف تحقيقها على مدى ثقة الفرد بنفسه.

فيما يلي عرض لمجموعة من تعريفات مستوى الطموح وفقا للنقاط المشتركة التي ركز عليها الباحثون، حيث يتبين أن عدد من الباحثين قد ركزوا في تعريفاتهم لمستوى الطموح على مفهوم الذات بطريقة أو بأخرى أمثال هوب (Hob) الذي يرى أن مستوى الطموح أهداف الشخص أو غاياته. أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة، أيضا فرانك (Frank) لم يخرج عن الخط الذي نحاه هوب (Hob) في تعريفه لمستوى الطموح إلا أنه جاء أكثر تحديدا على عكس تعريف هوب (Hob) الذي اتصف بالشمول والعمومية مستوى الأداء التالي الذي يتوقع الفرد صراحة أن يصل إليه في عمل مألوف لديه وهو بمعنى آخر مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف يسعى الفرد للوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته السابق لذلك الواجب.

يظهر لنا التعريف أن فرانك (Frank) قد ركز على الخبرات السابقة للفرد في موقف معين، بمعنى أنه لا يمكننا أن نقيس مستوى الطموح لشخص ما إلا في مواقف وخبرات لديه معرفة مسبقة بها.

ويذهب جاردنر (Gardner) في تعريفه لمستوى الطموح مذهب فرانك (Frank) في تركيزه على مستوى الأداء المقبل فيرى أنه القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل.

بقيت التعريفات على هذا النحو إلى أن جاء دريفر (Driver) وأكد على الإطار المرجعي للفرد بعد تركيزه على مفهوم الذات، فعرف مستوى الطموح بأنه: الإطار المرجعي الذي يتضمن

اعتبار الذات. أو انه المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح والفشل. ووجهت عبد الفتاح انتقادا لهذا التعريف بأنه لا يُظهر العمليات التي يتضمنها مستوى الطموح (عبد الفتاح، 2007).

وجاء الزيادي ولم يخرج عن الإطار العام الذي بدأه كل من هوب وفرانك، فركز الزيادي في تعريفه على توقعات الفرد، ويعتبر مستوى التوقع هو هدف الفرد الذي يسعى إليه للوصول إليه، أيضاً اهتم راجح بالهدف الذي يرغب الفرد بالوصول إليه أو يشعر أنه قادر على بلوغه (الصرايرة، 2001).

وركز موراي ودوتش (Murray & Deuthc) في تعريفهما لمستوى الطموح على أهداف الفرد أو ما ينتظر منه القيام به في موقف معين، يلاحظ أن تعريف موراي ودوتش كتعاريف هوب، كما أن تعاريف فرانك تتصف بالعمومية والشمول لدرجة يصعب معها قياس مستوى الطموح قياسا كمياً (الصرايرة، 2001).

ويشير الأدب التربوي بأن التعريفات بقيت ضمن هذا النطاق لفترة طويلة نسبيا إلى أن جاء تعريف عبد الفتاح (2007) الذي يشكل قفزة نوعيةً بما يخُصُ تعريف مستوى الطموح فقد تضمن تعريفها الكثير من الجوانب الإيجابية ذات الأهمية ابتداءً من مبدأ الفروق الفردية، الإطار المرجعي لتنتهي بخبرات النجاح والفشل هذه الجوانب تسهم جميعها بطرق مختلفة ودرجات مختلفة في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد.

وقد حدد عبد الفتاح (2007) طبيعة الطموح على النحو التالي:

1- اعتبرت عبد الفتاح مستوى الطموح استعداداً نفسياً: فترى أن بعض الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم بالطموح الزائد أو المنخفض. وهذا قادها إلى

التفكير بمسألة الوراثة والبيئة التي يظهر تأثيرها على مستوى الطموح من خـــلال العوامـــل التكوينية وعوامل التدريب والتنشئة.

2- مستوى الطموح باعتباره وصفاً لإطار تقدير وتقويم المواقف مكون من عاملين أساسيين هما:

- التجارب الشخصية وما ينتج عنها من نجاح وفشل على أساسه يشكل الفرد أسلوب للحكم على المواقف اللاحقة.

- تأثير الظروف والعادات والقيم والاتجاهات الجماعية في تحديد مستوى الطموح فينظر الفـــرد إلى المواقف والأهداف ويقوم بتقويمها من خلال الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية.

3- مستوى الطموح باعتباره سمة: فقد اعتبرت عبد الفتاح الطموح سمة فرديـــة تتـــصف بهـــا شخصية الفرد تطبع سلوكه في أغلب المواقف الحياتية على اعتبار أن السمة هي مـــا يميـــز الناس من حيث التصرفات ونوعية السلوك.

وبعد أن حددت طبيعة مستوى الطموح خلصت إلى تعريفه على الشكل التالي: سمة ثابتـــة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي حسب النجاح والفشل التي مر بها (عبد الفتاح، 2007).

ومن خلال ما سبق وجدتُ ان هنالك تبايناً في التعريفات لمستوى الطموح على الرغم مـــن النقاط المشتركة، وتعود تلك الاختلافات بسبب تباين الخلفيات النظرية، وركزت معظـــم التعريفـــات على الإطار المرجعي ومفهوم الذات وعلى خبرات النجاح والفـــشل بالنـــسبة لمـــستوى الطمـــوح والقدرات والإمكانات لدى الفرد.

وبما أن التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير وثورة الاتصالات التي تطالُ كل فرد في هذا العصر الذي نعيش فيه، والذي يحتاج إلى قدرات فائقة من الأفراد في جميع مجالات الحياة لكي يتمكنوا من مواكبته وفهمه، فقد بات من الضروري إعداد الأفراد الذين يتمتعون بمستوى طموح يوازي ظروف ومتغيرات حياتهم العملية في هذا العصر (Sternberg, 2003).

خصائص الفرد الطموح :

أشار الحلبي (2000) في دراسته إلى أن الفرد الطموح يتميز بمجموعة من الخصائص والتي تميزه عن غيره والتي يمكن إجمالها بما يلي:

1- لا يقتنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به، أي لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.

2- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره ولا يترك الأمور للظروف.

3- لا يخشى المغامرة، والمنافسة، والمسؤولية، والفشل، والمجهود.

4- لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.

5- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يمنعه الفشل عن معاودة جهوده، ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.

يعتبر الطموح حاجة نفسية، يتم إشباعها من قبل الفرد بما يتناسب مع اتجاهاته، وميوله، وللبيئة والظروف التي تحيط بالفرد دور كبير في رفع مستوى الطموح أو انخفاضه. ويوفر مستوى الطموح دافع قوي وحافز مهم للأفراد للوصول لأهدافهم، وتحقيق ذواتهم ويجب على الفرد أن

يعرف قدراته وطاقاته ويتصرف بشكل واقعي وطبيعي، بحيث يكون الطموح بدرجة مقبولة وواقعية تتناسب وقدرات الفرد الحالية والمستقبلية لا أدنى من ذلك ولا أكثر، فالنجاح يعد من أقوى الـــدوافع كهدف يؤدي إلى رفع مستوى الطموح، في حين أن الإحباط المتكرر يؤدي إلى الهبوط في مـــستوى الطموح كما أن الإحباط يعبر عن التباين بين الطموح من جانب وقدرات الفرد ودوافعه من جانـــب آخر، بحيث يكون الشعور بالنجاح والفشل مرتبطا بمقدار تحقق الأهداف وقوة الدافع ومقدار تـــأثر الفرد به (طه، فرج وشاكر، قنديل وحسين، 1993).

محددات مستوى الطموح :

يشير السلوط (2007) إلى أن مستوى الطموح يكون محكوما بأربعة محددات هي:

1- الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها (مستوى الطموح).
2- مستوى الأداء السابق للفرد المرتبط بتلك الأهداف (الخبرات السابقة).
3- مدى انحراف الأداء اللاحق للفرد عن المستهدف تحقيقه.
4- رد الفعل النفسي للفرد وتقويماته لانحراف الأداء اللاحق عن المستهدف.

دوافع الطموح:

للدافعية دور مهم ومباشر في رفع مستوى الطموح، ومن أهم الدوافع المتعلقة بهذا الجانـــب، دافع الإنجاز: وهو دافع داخلي يستثير الفرد ويحثه على الاستمرار وتنظيم الأشياء والتوجـــه نحـــو الاستقلالية والتغلب على العقبات والوصول للتميز ومنافسة الآخـــرين والتفـــوق علـــيهم (عبابنـــة، 1999).

وأشارت دراسة غباري (2008) أن هناك عوامل تؤدي إلى زيادة الدافعية أو التقليل منها، كمصدر الدافعية الداخلي مثل حب الاستطلاع (الطموح)، والخارجي مثل عوامل البيئة، والثواب والعقاب والمعززات الاجتماعية بشكل عام، والرغبة في الحصول على استحسان الأداء في عيون الآخرين، والدافع للتأهيل، والتوجه نحو الإتقان، ويُعدُ دافع الإنجاز من الدوافع التي تخص الإنسان دون غيره من الكائنات الحية، وهو ضروري لمواجهة المصاعب والأزمات.

ويشير الأدب التربوي إلى أن دافع الإنجاز يصاحبهُ الرغبة الجامحة بالقيام بعمل ناجح، والرغبة بالتميز، والسعي نحو الطموح، والقدرة على حل المشكلات، واختيار المهمات متوسطة الصعوبة حتى يتسنى للفرد الإنجاز بشكل منطقي (قطامي وعدس، 2002).

وأشار سبراينت هل (Sprinthall, 1996) إلى أن الأفراد ذوو الإنجاز المرتفع يتمتعون بقدرات عقلية عالية، حيث يظهر ذلك في سلوكياتهم، فهم أقدر من ذوي الدافعية المنخفضة في حل المشكلات، حيث أن لديهم القدرة على حل المشكلات والتصدي للصعاب، وقد أظهروا تقدماً ملحوظا في التحصيل في اختبار السرعة على نظرائهم من ذوي الدافعية المنخفضة حيث حصلوا على علامات أعلى في المهمات الحسابية واللفظية، وهم قادرون على انتهاز الفرص لصالحهم واتخاذ القرارات الصائبة، والحلول المناسبة.

وأشارت المومني (2009) في دراستها إلى أن كل إنسان يتميز عن سواه بنظرته للأمور، وبمستوى أهدافه ودرجة طموحاته وحدتها، لكن وراء ذلك دوافع وبواعث تثير الفرد وترسم له الأطر، فيتمحور من خلالها سلوكه ويتحدد مستقبله، من أهمها:

1- الحاجة إلى التعويض وتوكيد الذات والرغبة في التفوق.

2- القيمة التي تعطى للموضوع.

3- الخوف من الفشل.

4- احتمالية النجاح.

جوانب الطموح :

إن للطموح ثلاثة جوانب بحسب هيرلوك (Hurlock, 1967) هي:

1- الأداء: وهو ما يعده الفرد هاما للقيام به ويفضله عن الأعمال الأخرى.

2- توقع الفرد لأدائه في العمل.

3- مدى أهمية الأداء للفرد.

وقد أكد هيرلوك أن الطموح نوعين هما: الطموح الإيجابي ويتمثل بالرغبة في تحقيق نجاحات مستمرة، والطموح السلبي الذي يتمثل بالرغبة في تجنب المزيد من الفشل (المنسي، 2001).

العوامل المؤثرة في الطموح:

تؤكد الصرايرة (2001) في دراستها أن هناك عوامل مؤثرة في الطموح تعمل على زيادة نسبة مستوى الطموح أو انخفاضه مثل النجاح والفشل حيث يعبر الطموح عن حاجات الفرد النفسية ومدى إشباعها والشعور بتقدير الذات والثقة، وإن صعوبة المواقف وقدرة الفرد على مواجهتها ينظمان مستوى طموحه، ويقوم الطموح بعمل المنظم، للتخفيف من حدة الإحباط حين يقع الفشل من أجل الشعور بالتوازن وحماية الأنا، حيث يكون الطموح متناسبا مع القدرة التي يشعر بها الفرد.

وتقسم العوامل المؤثرة في الطموح إلى:

1- **عــوامل شخصية:** وتشمل كل ما يتعلق بالشخصية من دوافع وحاجات وخبرات، حيث أنه كلما تناسبت القدرات مع مستوى الطموح للفرد زادت توقعاته وعُززت ثقة الفرد بذاتــه (المليجــي، 2006).

ويؤكد أيزنك على أهمية العوامل الشخصية، ومفهوم الشخص عن ذاتــه وعــن الآخــرين ورغبته في الاحترام والتقدير، ومقدار ثقة الفرد بنفسه وخبرات النجاح والفشل والتكيف مــع هــذه الخبرات والاستفادة منها. كما يؤكد أيزنك أن مستوى الطموح يرتبط بنمط الشخــصية، وأســاليب التنشئة الاجتماعية منذ فترة الرضاعة ومدى رضا الفرد وتوافقه مع ذاته مما يرفــع مــن مــستوى طموحاته وتوافقه مع ذاته بعكس الفرد الذي يصاب بالإحباط إثر الفشل المتكــرر، وقــد وجــد أن مستوى الطموح يتأثر ارتفاعاً وانخفاضاً بأنماط الشخصية، مثل الثقــة بــالنفس والــشعور بــالأمن ومفهوم الذات الإيجابي فكلها تساعد على رفع مستوى طموح الفرد، وتعزيــز ثقتــه بنفــسه وثقــة الجماعة به (مرحاب، 1989).

2- **العوامل الاجتماعية والاقتصادية:** كشفت نتائج الدراسات وجود علاقة ارتباطيــة مــا بــين المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ومستوى الطموح، حيث أكدت الدراســات أن مــستوى الطموح يرتفع لدى أفراد الأسر ذات الدخل المرتفع والمتوسط والمثقفة والمتعلمة، ويــنخفض عنــد أفراد الأسر ذات الدخل المتدني والمستوى الثقافي والتعليمي والمتواضع (بدور، 2001).

ولأساليب التنشئة الاجتماعية والبيئة دورٌ مهم في التأثير على مستوى الطموح، ومن الممكن أن تؤثر العلاقات الاجتماعية بشكل سلبي أو إيجابي على مستوى الطموح، فالأســر التــي تــشعر

أفرادها بالتقبل والرضا والتسامح تعزز الطموح لدى أفرادها وتزيد من داعيتهم نحـو الاسـتمرار لتحقيق الأهداف المنشودة، وأما الأسر التي تقوم على مبدأ العنف والتسلط والنقد فغالباً ما تنتج أفراد يعانون من الخوف والقلق وانخفاض في مستوى الطموح (بدور،2001).

وللعوامـل الاجتماعيـة دور كبيـر في زيـادة الطمـوح أو تراجـعه حسـب طبيـعة الأسـر ولأساليـب التنـشئـة والتربيـة دور مهم جـدا في تشـكـيل شخصية الأفراد فكلـما كانـت هذه الأسـرة متسـامحة وديمقراطية انعكس ذلك على شخصية أفرادها ويـؤدي إلى ارتفـاع مستوى الطـموح والعـكس صحيـح (Rosenfeld & Sander, 1961).

إن الأفراد الذين ينتمون لأسر مستقرة اقتصاديا واجتماعيا هم أقدر على وضـع مـستويات عالية من الطموح وبلوغها هذا ما أكدته دراسة هيرلوك (Hurlock, 1967). ومن جهـة أخـرى يكون للاستقرار الاجتماعي للفرد داخل أسرته دور كبير في مستوى الطموح، فالأفراد الأقل حظـا في الاستقرار الاجتماعي هم أقل حظا في مستوى الطموح. كما أن العوامل الأسرية تختلـف فـي درجة تأثيرها على مستوى الطموح سواء من حيث غناها أو فقرها، استقرارها أو عدم اسـتقرارها، ومن حيث مكانتها أيضا في السلم الاجتماعي على الرغم من هذه الاختلافات فإنه من المتفق عليـه هو الدور الذي تلعبه في المستويات طموح الفرد وسعيه لتحقيها والمحافظة عليها كونها الأول الذي يحتضن الفرد.

3- **عوامل بيئية:** أما بالنسبة للعوامل البيئية فلها دور مهم في زيادة مستوى الطموح أو انخفاضه كالرغبة في التنافس والحصول على الأفضل واتجاهات الآخرين والقيم والمعايير الثقافية (الصالحي، 1982).

وأشارت قندلفت (2002) أن للأسرة دوراً مهماً في تكوين القيم والمبادئ المهمة التي من الممكن أن تكون بيئة صالحة لنمو مستوى الطموح الواقعي وغير الواقعي، وللآباء دور كبير في دفع أبنائهم لمستويات طموح عالية وقد يكون للآباء طرقهم الخاصة في غرس الطموح في أبنائهم إما بالأساليب السوية مثل القدوة الحسنة والحوار، وإما بالأساليب الخاطئة كالاستبداد والمعاملة السيئة للأبناء.

إن لمظاهر اهتمام الآباء فيما يخص مطامح أبنائهم مظاهر عدة، فهو عند بعض الآباء يتجلى بدفع أبنائهم باتجاه أهداف طموحة، ويظهر لدى الآخرين من خلال مساعدتهم لأبنائهم في وضع صياغة لتلك الأهداف، وهناك بعض الآباء لا يكتفون فقط بوضع مستويات عالية من الطموح، بل يبلغ بهم التدخل إلى حد مشاركتهم في الوصول إليها بوسائل مختلفة تبدأ بالترغيب وإثارة الحماس والتشجيع لتنتهي أحيانا بممارسة أنواع من الضغط والإكراه (Hurlock, 1967).

وهنالك آثارٌ سلبية تظهر لدى الأبناء والآباء الذين يحفزون أبنائهم على أن يصيغوا مستويات طموح عالية لأنفسهم وفق مستوى قدراتهم ولا يقبلون منهم ما دون ذلك، وبأشكال مختلفة منها التسرب من المدرسة والشعور بالنقص والذنب بالنسبة للأبناء لأنهم خيبوا آمال أهلهم، أو قد يلجئون لأساليب التخيل وأحلام اليقظة مما ينتج عنه إضراب يؤثر على صحتهم النفسية وشعورهم بالأمان والراحة. وهذا يعكس أنانية واضحة ورغبة واضحة من الآباء لإرضاء الذات أي الأنا الوالدية،

فالوالدان بذلك يسلبان الصغير فرديته، ويفرضان عليه ميولا ليست لديه أصلا. ومن الآثار الـسلبية التي تطال الآباء أنفسهم حدوث نوع من الصراع العائلي نتيجة الإخفاق الذي ينجم عن عدم التوافق والتعارض بين مستوى الطموح وقدرات الفرد، لذلك على الآباء ألّا يفرضوا على أبنائهم نوعاً معيناً من التعليم دون الآخر، بل يجب أن يكون التوجيه بحيث يتفق وقدراتهم العامة (الدسوقي، 2001).

ويلاحظ أن الكثير من الآباء يريدون لأبنائهم أن يحققوا ما فشلوا في تحقيقـه مـن أهـداف ومطامح بشتى الوسائل، دون اكتراث منهم لما لدى أبنائهم من إمكانيات وقدرات وفرص مناسـبة، وهناك نموذج آخر من الآباء يريدون لأبنائهم أن يدرسو ويصبحوا كوالـديهم ونفـس التخـصص، فالمهندس على سبيل المثال يريد لابنه أن يصبح مهندساً.

إن الآباء كثيرا ما يقومون برسم صورة لمستقبل أولادهم حتى قبل ولادتهم، فيبـالغون فـي إطلاق العنان لأنفسهم لرسم مستقبل أطفالهم، دون الأخذ بعين الاعتبار ما يمتلكونـه مـن قـدرات واستعدادات، ويترجم ذلك من خلال دفع الابن لتحقيق ما يرغبون به وإبعاده عما لا يرغبون.

إن للعمليات التي يقوم بها الوالدان لتكوين مستويات الطموح لدى أبنائهم، بشتى أشكالها إبتـداءً من التوجيه وانتهاء بالضغط والقسوة تتم عادة بطريقة لا شعورية تتسم بالقلق والخوف، ويكون ذلك كله من خلال عمليات من التنشئة الاجتماعية التي تبدأ منذ الطفولة لتـستمر حتـى آخـر العمـر (Hurlock , 1967).

وأشار مرحاب (1989) في دراسته أن مستوى الطموح من أهم العوامل النفسية التي تـدفع الفرد للقيام بالنشاط والعمل، واستغلال الطاقة النفسية والعقلية إلى أقصى حد ممكن ويربط العديد من العلماء مستوى الطموح بقوة الدافع والاتجاهات لدى الفرد.

كما أن مستوى الطموح يرتبطُ بمقدار تحقيق الفرد لهدف معين، فكلما كان لديه الرغبة لتحقيق الهدف بشكل قوي من الممكن أن يؤدي ذلك إلى مستوى عال من الطموح (الغريب، 1971).

واعتبر تركي (2001) أن الأساليب الخاطئة من قبل الآباء مع أبنائهم يترتب عليه أضراراً كثيرة لعلّ أهمها التخريب والعدوان، كما يرى أن الآباء ذوي الطموح المنخفض يدفعون أبنائهم نحو الفشل.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات متعلقة بالطلبة الموهوبين والمراكز الريادية، ودراسات متعلقة بمستوى الطموح، مرتبةً وفق تاريخ إجرائها من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالطلبة الموهوبين والمراكز الريادية:

قام كل من دانبر وسالزر (Dunbar & Salazar,1986)، بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج للطلبة الموهوبين في مدرسة " ميلون الثانوية في ولاية بنسلفانيا " تكونت العينة من (139) فرداً من أولياء الأمور و(50) معلما، تم جمع البيانات بتوزيع إستبانة عليهم وإجراء مقابلات مع (9) معلمين و(4) مديرين و(12) ولي أمر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الآباء اقترحوا مشاريع تعليم فردية، بالإضافة إلى زيادة التواصل مع المدرسة من خلال اجتماعات مع أولياء الأمور، وزيادة الأنشطة الإثرائية على المنهاج، ورأى المعلمون أن تحسين البرامج التعليمية سوف يكون له قيمة في تطوير البرنامج.

وفي دراسة كوكشياريلا وجوانفيتون (Cocchiarella & Goannfeton, 1991) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو برنامج للمتميزين منصب على الرياضيات، والعلوم، والكمبيوتر، وأشارت النتائج إلى ان اتجاهات الطلبة بدت إيجابية في بداية العام، ولكنها مالت إلى السلبية في نهاية العام. كما أشارت نتائج الدراسة أن للأفراد اتجاهات إيجابية نحو تأسيس المدرسة واعتبارها خبرة جيدة للجميع.

وفي دراسة ليونغ وآلفين (Leung & Alvin,1994) الواردة في دراسة السلوط (2007) التي هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى الطموح للطلبة الموهوبين في الصف قبل الأخير في المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (194) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الطموح التعليمي والمهني بين الجنسين لصالح الذكور.

قام زيدنر وسشلير (Zeidner and Schleyer, 1999) بدراسة هدفت إلى تقويم تأثيرات مشاركة الطلبة الموهوبين في برامج تربوية مختلفة من حيث مفهوم الذات، وقلق الاختبار، والدافعية للإنجاز، وفهم الموهبة، ومواقف واتجاهات المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (982) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين في الصفوف (4–6)، بحيث التحق منهم (661) طالباً غير متجانسين في قدراتهم العقلية ببرامج الدمج في الصفوف العادية بدوام جزئي، و (321) طالباً متجانسين في قدراتهم العقلية التحقوا في صفوف خاصة بدوام كلي، أشارت النتائج أن الطلبة المتفوقين الذين التحقوا في الصفوف الخاصة بدوام كلي أظهروا مفهوماً أقل من أولئك الطلبة الملتحقين في الصفوف العادية، كما أظهروا قلقاً أعلى في الاختبار وتفهماً أقل لوضعهم كمتفوقين.

كما قامت الشرمان (2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أداء المراكز الريادية للطلبة المتفوقين في الأردن من وجهة نظر الإداريين والمعلمين والطلبة. حيث تكونت العينة من (320) طالباً وطالبة، و(76) معلماً ومعلمة، و(38) من الإداريين في المراكز الريادية في المملكة، أشارت النتائج إلى إسهام المراكز الريادية بدرجة كبيرة في تحقيق أهدافها ومهامها، وأظهرت النتائج أن أكثر الصعوبات التي تواجه المراكز الريادية كثرة تغيب الطلبة، وطبيعة الدوام المسائي، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والموقع الجغرافي للمركز.

أما دراسة الخطيب (Al- Khateeb, 2003) فقد هدفت إلى تقويم برنامج اللغة الانجليزية في المراكز الريادية. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الطلبة المتفوقين ومن (360) طالباً وطالبة ملتحقين في المراكز الريادية في محافظة إربد، وقد تم تصميم استبانة وزعت على الطلبة والمعلمين، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية الأنشطة الاثرائية المطبقة في مساق اللغة الانجليزية، وأن معلمي اللغة الانجليزية مؤهلين للتدريس في هذه المراكز.

كما أجرت البلعاوي (Al- Balawi, 2005) دراسة للتعرف على أثر الأنشطة الإثرائية في اللغة الإنجليزية على تحصيل الطلبة الملتحقين في المراكز الريادية، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين في المراكز الريادية في إربد الأولى والثانية وبني كنانة والرمثا، والبالغ عددها (86) طالباً وطالبة. قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي في مساق اللغة الانجليزية بحيث طبق على أفراد الدراسة كاختبار قبلي– بعدي. أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسط أداء

الطلبة على الاختبار البعدي يعزى للأنشطة الإثرائية، كما أظهرت النتائج وجود فروق على الاختبار التحصيلي البعدي يُعزى للجنس ولصالح الإناث.

وأشار جو ولي (Cho & Lee, 2006) في دراستهما التي هدفت إلى التعرف على أثر البرامج الإثرائية على الطلبة الموهوبين ومدى رضاهم عنها. تكونت عينة الدراسة من (214) طالباً من صفوف الرابع والسابع الأساسيين موزعين على مدارس ريفية وحضرية. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديم البرامج الإثرائية في الصفوف المبكرة كالرابع مثلا يكون أكثر فائدة من تقديمها في صفوف متأخرة كالسابع، بحيث أظهر طلبة الصف الرابع رضاً أكبر عن البرامج الإثرائية المقدمة لهم.

كما أجرى الخوالدة (2006) دراسة هدفت إلى تقييم مناهج الطلبة الموهوبين في البرامج الخاصة في الأردن من وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة أنفسهم، طور الباحث استبانة مؤلفة من (95) فقرة وزعت على (36) معلما ومعلمة في البرامج الخاصة بالموهوبين و(255) من (طلبة برامج الموهوبين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، والمراكز الريادية، وغرف مصادر الطلبة الموهوبين)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مناهج الموهوبين بشكل عام بحاجة إلى تطوير للعديد من الأبعاد، وأن طرائق التدريس المستخدمة فعالة ومتنوعة وتزيد من كفاية الطلبة وقدراتهم، أما استجابات الطلبة بالنسبة لطرائق التدريس؛ فقد أظهرت أن طرائق التدريس جيدة إلى حد ما، أما الطلبة فقد أكدوا على أن المناهج الإرشادية تراعي وتهتم باحتياجات وقدرات الطلبة ولكن ليس في جميع جوانب الشخصية المختلفة، أما بخصوص الإنتاجية الإبداعية عند الطلبة، فقد أظهرت استجابات المعلمين والطلبة بأن المنهاج يسهم في تحقيق الإنتاجية الإبداعية عند الطلبة وبشكل كبير.

وأجرت المومني (2006) دراسة هدفت إلى تقييم برامج تربية الطلبة الموهوبين في الأردن من وجهة نظر الأطراف الفاعلة في تلك البرامج. وقد تكونت عينة الدراسة من (679) فردا بواقع (426) طالبا من الطلبة الموهوبين موزعين على مختلف برامج الطلبة الموهوبين و (13) مدير برنامج من تلك البرامج، بالإضافة إلى (240) ولي أمر طالب موهوب مستفيد من تلك الخدمات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن برامج الطلبة الموهوبين في الأردن بشكل عام بحاجة إلى تطوير في العديد من الأبعاد. وأن هناك نقصا واضحاً في التجهيزات والإمكانات المادية المتوافرة لتلك البرامج، وبينت الدراسة أيضا أن تلك المناهج لا تتناسب مع ميول الطلبة، ولا تسعى إلى توجيههم نحو مهنة المستقبل.

وقام سوك يون ومون (Suk-un & Moon, 2006) بدراسة هدفت إلى مقارنة مستويات جودة الحياة والرضا عن الحياة المدرسية لدى المتفوقين أكاديمياً مقارنة بأقرانهم العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (299) طالبا وطالبة من إحدى المدارس الثانوية بكوريا، منهم (111) من المتفوقين الملتحقين بمدراس خاصة للمتفوقين و(188) من الملتحقين بالمدارس العادية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المتفوقين والعاديين على مقياس جودة الحياة، في حين تبين وجود فروق بين المتفوقين والعاديين على مقياس الرضا عن الحياة المدرسية لصالح الطلبة المتفوقين.

وقد أجرى الزعبي (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الأنشطة الإثرائية على تحصيل الطلبة المتفوقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي التحقوا في مركز ريادي الكورة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير اختبار تحصيلي لمواد اللغة العربية والانجليزية والرياضيات والعلوم والإرشاد والتفكير، بحيث طبق على أفراد عينة

الدراسة كاختبار قبلي– بعدي. أشارت نتائج اختبار (ت) إلى وجود فروق على الاختبار التحصيلي البعدي يُعزى للأنشطة الإثرائية، ولم تُشر نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) إلى وجود فروق على الاختبار التحصيلي البعدي يُعزى للجنس.

كما أجرى الزعبي (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية نحو توظيف الإنترنت في الأنشطة الإثرائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (184) طالباً وطالبة ملتحقين في المركز الريادي للطلبة المتفوقين في لواء الكورة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة لديهم تصورات إيجابية مرتفعة حول توظيف الإنترنت في الأنشطة والبرامج الإثرائية في المركز الريادي.

وهدفت دراسة الزعبي (2011) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية، تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة المركز الريادي في لواء الكورة والبالغ عددها (137) طالباً وطالبة، طبق عليهم استبانة وزعت على ثلاثة مجالات هي: مشكلات تتعلق بالطالب نفسه، ومشكلات تتعلق بالمركز الريادي، ومشكلات تتعلق بأولياء أمور الطلبة والمجتمع. أشارت النتائج إلى أن أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية تذمر الطلبة عند مجيئهم للمركز مساءً، والتحاق عدد من الطلبة في المركز لا يصنفون كمتفوقين، والرسوم الدراسية التي يتقاضاها المركز، وعدم كفاية الحصص المقررة لبعض الأنشطة الإثرائية.

كما قام الزعبي وعبد الرحمن (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به، وقد تكونت عينة الدراسة من (130) طالباً وطالبة ملتحقين بمركز رعاية الموهوبين والموهوبات بمنطقة نجران بالمملكة العربية

السعودية، ولقياس مستوى فاعلية المركز فقد تم تطوير استبانة تضمنت أربعة مجـــالات هـــي: إدارة المركز، والمعلمون في المركز، والأنشطة الإثرائية، و خصائص المركز، وأشارت النتائج بشكل عام إلى فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات، حيث كان أعلـــى المتوســـطات الحـــسابية لمجـــال المعلمين، يليه إدارة المركز، يليه خصائص المركز، وأخيراً مجال الأنشطة الإثرائية، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس والمرحلة التعليمية أو للتفاعل بينهما.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح:

هدفت دراسة هلمان (Hillman, 1980) التي أجريت في امريكا على كلا الجنـــسين مـــن طلبة الصف السادس والثامن والعاشر والثاني عشر، إلى معرفة الفـــرق فـــي مـــستوى الطمـــوح الأكاديمي بين الذكور والإناث، حيث تكونت العينة من (194) طالباً وطالبة، أشارت النتائج إلى أن الذكور في الصف الثامن والعاشر والثاني عشر لديهم مستوى طموح أكاديمي أعلى من الإناث فـــي نفس الصفوف، أما طلبة الصف السادس فإنه لم يوجد فرق في مستوى الطمـــوح الأكـــاديمي بـــين الجنسين.

وأجرى ماني (Many, 1980) دراسة في أندونيسيا، على طلبة الصف التاســـع مـــن كـــلا الجنسين، وتكونت العينة من (751) طالباً وطالبة، لمعرفة العوامل المؤثرة فـــي طمـــوح الـــشباب الاندونيسي، ولمعرفة تأثير الجنس على هذه العوامل، وكذلك بحث فيها أثر خلفيـــة الفـــرد العائليـــة والمتمثلة بالمستوى الاقتصادي للأسرة على مستوى طموح الطلبة، أشارت النتائج إلى أن مـــستوى طموح الطلاب في المدن لا يختلف عن مستوى طموح الطلاب الذين يأتون من القرية إلى المدينـــة، كما وجدت الدراسة أن عوامل القدرة على التحصيل والأداء علـــى الاختبـــارات المدرســـية غيـــر

مرتبطان ارتباطاً قوياً مع مستوى الطموح الأكاديمي، وأن مستوى الطموح العالي للطالب يرتبط مع المركز التعليمي العالي للأب.

وقام المساعيد (1983) بدراسة لمعرفة مستوى الطموح وعلاقته بالاتزان الانفعالي والتخصص الدراسي والجنس عند طلبة الصف الثالث الثانوي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث الثانوي في مدينة إربد الذين تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من (13) مدرسة للذكور والإناث. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح للطلاب والطالبات والاتزان الانفعالي لديهم.

وقام حجازي (1987) بدراسة لمعرفة العلاقة الارتباطية بين كل من مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، وبلغت عينة الدراسة (86) فردا، منهم (46) طالبا و(40) طالبة من جامعة النجاح الوطنية في نابلس. أشارت النتائج إلى ضعف تأثير مستوى الطموح على التحصيل الدراسي، كما أشارت إلى أن الطلاب لديهم مستوى طموح أعلى من الطالبات، وأن مستوى الطموح لدى طلاب التخصص العلمي أعلى من مستوى طموح طلاب التخصص التجاري.

وقام سنجر (Singer, 1990) بدراسة طموحات المراهقين والأطفال القيادية وعلاقتها بالجنس والعمر، وبلغت عينته (52) تلميذاً من كلا الجنسين من الصف الرابع، وكذلك (78) تلميذاً من كلا الجنسين من الصف السابع، حيث أظهرت النتائج أن الجنس والعمر لم يكن لهما أي تأثير على طموحات الأفراد القيادية، وبأن جميع أفراد العينة لديهم الرغبة ليكونوا قادة، وأن الإناث

حصلن على درجات أعلى من الذكور ليعكس رغبتهن في احتلال أماكن قيادية، وأظهــرت نتــائج الدراسة أن جميع أفراد العينة لديهم نفس القدرات والتوقعات القيادية.

وأجرت الصرايرة (2001) دراسةً بعنوان أثر التوافق النفسي والجنس على كل من مــستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية فــي تربيــة الكرك، وبلغت العينة (658) طالباً وطالبةً أُختيروا بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج عدم وجــود أثر للتفاعل بين التوافق النفسي والجنس على مستوى الطموح. ووجود فروق في التحصيل الدراسي بسبب اختلاف مستوى التوافق النفسي. ووجود فروق في التحصيل الدراسي بين الــذكور والإنــاث تعزى لصالح الإناث، وأظهرت أيظا وجود فروق في التوافق النفسي بين الذكور والإنــاث لــصالح الذكور.

وقام الطيطي (2004) بدراسة هدفت للتعرف على واقع المناخ الجامعي السائد في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بالتحصيل ومستوى الطموح، حيث تكونت العينــة مــن (642) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، من السنة الثالثة، وأشارت النتــائج إلــى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين واقع المناخ الجامعي ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع مستوى الطموح والإنجاز كان متوسطاً.

وهدفت دراسة صيام (2004) إلى استقصاء التوجهات القيمية ومستوى الطموح وعلاقتهمــا بالتحصيل الدراسي لدى طلبة مؤسسات رعاية الطفولة مقارنة بنظرائهم المنتظمين فــي المــدارس العامة والخاصة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (390) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بطريقــة العينة العشوائية البسيطة. وأشارت النتائج أن القيم السائدة على بعد الذات في هذه المؤسسات هــي

الفردية والتبعية، وعلى صعيد المجتمع فهي التبادل الإلزامي، وعلى صعيد العائلة فهي العلاقات القبلية، وأشارت النتائج إلى أن طلبة مؤسسات رعاية الطفولة أظهرت مستوىً متوسطاً من الطموح في المجالات الاجتماعية والأسرية والوطنية، ومستوى من الطموح عالياً في مجال الواجبات المدرسية، ومستوى من الطموح منخفضاً في مجال الهوايات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي.

وقامت الشمايلة (2006) بدراسة لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في قصبة الكرك. حيث تكونت العينة من (300) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي.

وأجرت الناطور (2008) دراسة ميدانية للكشف عن مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالث الثانوي العام، حيث تكونت العينة من (120) طالباً وطالبةً من المستجدين والمعيدين في معهد الحرية الخاص في محافظة درعا بسورية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه قوية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب الثالث ثانوي العام المستجدين والمعيدين في سوريا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين المعيدين والمستجدين من الطلبة ولصالح المستجدين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور والإناث.

وقام ميلر (Miller, 2009) بدراسة لمعرفة طموح الطلبة في ظل أحياء فقيرة، وقد لاحظ الباحث أن الطلبة يعانون من تحصيل دراسي وطموح منخفض، واستخدم الباحث أسلوب الدراسة

التتبعية الطولية لسبعة سنوات، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين شروط الحي والبيئة المحيطة بالفرد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى دور وأثر خصائص الحي على سلوك طلبة الكليات واعتقاداتهم وطموحاتهم، وأوصت دراسة الباحث بضرورة الاهتمام بخصائص الحي والبيئة المحيطة بطلاب الكليات من أجل تخفيف الفجوات والنواقص التربوية لمواجهة ضرر الحي وتحديات العائلة في انخفاض طموح الفرد.

وأجرى الزهراني (2009) دراسة للكشف عن مستوى القبول والرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب من الذكور من طلاب الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط في محافظة جدة في السعودية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين القبول الوالدي من الأم وبين مستوى الطموح، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعاً لمتغير مستوى القبول الوالدي لصالح مرتفعي مستوى القبول الوالدي من الوالدين معاً.

وأجرت مورا (Mora, 2009) دراسة للكشف عن أهم المواضيع التي تدفع للنجاح والطموح لدى الإناث، تم استخدام المنهج الوصفي وجمع الاستبانات عن طريق المسح، وتكونت عينة الدراسة من (605) طالبة، وتم استخدام طريقة المقابلة لعشرة من الطالبات، وتم تحليل المواضيع التي تدفع للنجاح والطموح لديهن، وأشارت لنتائج إلى أن البرنامج المكثف حقق مستويات أعلى من احترام الذات والكفاءة الذاتية، وأشارت النتائج النوعية مثل المقابلة إلى وصول الإناث لمستويات من الطموح تعطي فرصة بالإحساس بالنمو الشخصي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتميز الدراسات التي جمعها الباحث بأنها شملت معظم الأطراف المتعلقة بالدراسة، لتمنح الدراسة نوعاً من القوة والشمولية، كما ساعدت هذه الدراسات في بلورة مشكلة الدراسة من خلال توضيح بعض مسارات البحث وإثراءه من الجانب النظري والتطبيقي.

وامتازت هذه الدراسة بأنها شملت كلاً من الطلبة المنتسبين في المراكز الريادية من الصف السابع إلى الصف الأول الثانوي ذكوراً وإناثاً، بالإضافة إلى المعلمين والكوادر الفنية والإدارية الأخرى، وستقوم هذه الدراسة بمعالجة الكثير من الثغرات، سواءً ما يتعلق بالمراكز الريادية وذلك من خلال توجيه أنظار أصحاب القرار من التربويين في زيادة الاهتمام بهذه المراكز، وتوفير كل ما يلزم للنهوض بهؤلاء الطلبة الموهوبين، وتشجيع أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بالمراكز الريادية، ليتلقوا خبرات علمية وعملية وينموا مواهب أبنائهم، كما سعت الدراسة للتطرق إلى طبيعة الدوام في هذه المراكز من قبل الطلبة وهو ما يُشكل هاجساً لديهم، لأنها تكون بعد انتهاء الطلبة من دراستهم في مدارسهم، وما يتعلق أيضاً بالمباني المدموجة فعلياً مع مدارس الطلبة العاديين.

كما أن معظم الدراسات أجريت في بيئات غير أردنية باستثناء دراسات كل من، المساعيد (1983) والصرايرة (2001) وصيام (2004) والشمايلة (2006) في مجال الطموح، ودراسات كل من الخوالدة (2006) والمومني (2006) والشرمان (2003) والزعبي (2011) والزعبي (2010) والبلعاوي (2005) والخطيب (2003)، فيما يتعلق بمجال الموهوبين والمراكز الريادية، وبالتالي قد يكون للبيئة الأردنية وظروفها الاقتصادية والاجتماعية ومنظومة القيم والتقاليد السائدة فيها أثر ودور مختلف عن غيرها من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية والصين وسوريا ودول الخليج العربي.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، إضافة إلى أدوات الدراسة المستخدمة فيها، وتوضيحاً لمتغيرات الدراسة والطرق والإجراءات المتبعة في الوصول للنتائج وتحقيق أهداف الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة في معالجة بياناتها التي تم جمعها حول أفراد الدراسة.

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لملائمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (905) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين الموجودين في المراكز الريادية في محافظة إربد للعام الدراسي 2012-2013 والبالغ عددها (7) مراكز، وفيما يلي عرض لمجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والصف الدراسي في الجدول (1).

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة في المراكز الريادية وفقاً لمتغير الجنس والصف الدراسي

اسم المركز	الجنس	الصف الدراسي					المجموع
		السابع	الثامن	التاسع	العاشر	أول ثانوي	
مركز ريادي إربد الأولى	ذكور	17	14	11	16	*0	58
	إناث	18	17	15	16	11	77
مركز ريادي إربد الثانية	ذكور	6	17	9	12	8	52
	إناث	27	6	12	10	4	59
مركز ريادي إربد الثالثة	ذكور	25	7	5	8	9	54
	إناث	9	8	7	8	8	40
مركز ريادي الكورة	ذكور	27	22	12	6	6	73
	إناث	23	12	9	7	13	64
مركز ريادي الأغوار الشمالية	ذكور	15	34	12	10	*0	71
	إناث	17	16	16	16	6	71
مركز ريادي بني كنانة	ذكور	30	23	20	18	13	104
	إناث	19	15	10	10	8	62
مركز ريادي الرمثا	ذكور	14	15	10	4	6	49
	إناث	21	19	16	6	9	71
المجموع	ذكور وإناث	268	225	164	147	101	905

*لا يوجد في هذا المركز طلاب ذكور في هذا الصف.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة المراكز الريادية في محافظة إربد، حيثُ قام الباحث بأخذ مجموعة من كل صف ولكلا الجنسين ومن كل المراكز الريادية لتمثيل العينة، وبلغ عددها (263) طالباً وطالبة بواقع (35%) من مجتمع الدراسة، وفيما يلي عرض لعينة الدراسة في الجدول (2).

جدول (2): توزيع عينة الدراسة في المراكز الريادية وفقاً لمتغير الجنس والصف الدراسي

اسم المركز	الجنس	الصف الدراسي					المجموع
		السابع	الثامن	التاسع	العاشر	أول ثانوي	
مركز ريادي إربد الأولى	ذكور	4	3	5	4	*0	16
	إناث	4	3	5	5	5	22
مركز ريادي إربد الثانية	ذكور	3	4	3	3	3	16
	إناث	4	3	5	4	5	21
مركز ريادي إربد الثالثة	ذكور	4	3	3	3	3	16
	إناث	5	4	5	3	4	21
مركز ريادي الكورة	ذكور	3	3	4	3	4	17
	إناث	4	4	4	4	5	21
مركز ريادي الأغوار الشمالية	ذكور	4	3	5	4	*0	16
	إناث	5	3	5	4	5	22
مركز ريادي بني كنانة	ذكور	4	3	3	3	3	16
	إناث	5	3	5	5	4	22
مركز ريادي الرمثا	ذكور	4	3	3	3	3	16
	إناث	5	3	4	4	5	21
المجموع	ذكور وإناث	58	45	59	52	49	263

*لا يوجد في هذا المركز طلاب ذكور في هذا الصف.

والجدول (3) يوضح عينة الدراسة موزعةً حسب العدد والنسب المئوية وأيضا حسب متغيرات الدراسة.

جدول (3): عينة الدراسة موزعةً حسب العدد والنسب المئوية وحسب متغيرات الدراسة

	الفئات	**العدد**	**النسبة**
الجنس	ذكر	113	% 43.0
	أنثى	150	% 57.0
الصف الدراسي	السابع	58	% 22.1
	الثامن	45	% 17.1
	التاسع	59	% 22.4
	العاشر	52	% 19.8
	الأول ثانوي	49	% 18.6
	المجموع	263	% 100.0

أداتي الدراسة: قام الباحث ببناء مقياس حول مستوى رضا الطلبة عن المراكز الريادية في محافظة إربد واخر لقياس مستوى الطموح لديهم، وتم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما وفيما يلي عرضٌ لكلٍ منهما:

أولاً : مقياس مســـــــتوى الرضـــا عن المراكز الريادية:

تم تطوير مقياس مستوى الرضا عن المراكز الريادية من خلال ما يلي:

1- طرح أسئلة مفتوحة على مجموعة من المعنيين بالدراسة مثل طلبـــة المراكـــز الرياديـــة والإداريين والمدرسين في هذا المركز بالإضافة إلى بعض أساتذة التربية في الجامعـــات الأردنية.

2- الإطلاع على الأدب النظري والمقاييس السابقة كمقياس مستوى الرضا الذي أعدته حبايبه (2009)، والمقياس الذي أعدته أبو حمدة (2008)، والمقياس الذي أعدتـــه الـــصمادي (2001).

وبهذا تم تطوير مقياس تكون بصورته الأولية من (65) فقرة تتوزع على خمـــسة مجـــالات (الملحق"1")، وبعد عملية التحكيم أصبح المقياس مكوناً من (64) فقرة تتوزع على سبعة مجـــالات هي: مجال طبيعة المركز وتمثله (14) فقرة هي ذوات الأرقام من (1–14)، ومجـــال التجهيـــزات المادية للمركز وتمثله (6) فقرات هي ذوات الأرقام من (15–20)، ومجال العلاقة مع إدارة المركز وتمثله (7) فقرات هي ذوات الأرقام من (21–27)، ومجال طبيعة العلاقة بين الطلبة وتمثله (13) فقرة هي ذوات الأرقام من (28–40)، ومجال المكانة الاجتماعية وتمثله (9) فقـــرات هـــي ذوات الأرقام من (41–49)، ومجال طبيعة العلاقة مع المعلمين وتمثله (7) فقرات هي ذوات الأرقام من (50–56)، ومجال المناهج وأساليب التدريس وتمثله (8) فقرات هي ذوات الأرقام مـــن (57–64)، الملحق(2).

صدق مقياس مســـــــتوى الرضـــا عن المراكز الريادية:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

أولاً: صدق المحكمين: من خلال عرض الصورة الأولية للمقياس علـــى عـــشرة مـــن المحكمـــين المختصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، انظر ملحق(4)، لأخذ رأيهـــم حـــول فقرات المقياس من حيث ارتباط الفقرة بالمجال ومن حيث أيضا وضـــوح الفقـــرات، وتـــم الأخـــذ

بالفقرات التي بلغت نسبة الاتفاق فيها أكثر من 80% وتعديل الفقرات التي حصلت على أقـل مـن ذلك، كما تم التعديل على أسماء بعض المجالات وإضافة مجالات وحذف أخرى.

ثانياً: صدق البناء (الاتساق) الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي، بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=30)، وبحساب معامل الارتباط بين درجة الطالب على الفقرة ودرجته على المقياس ككل، ويبين الجدول(4) معامل ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه.

جدول (4): معامل ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه لمقياس مستوى الرضا عن المراكز الريادية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال
طبيعة المركز		22	.571**	**المكانة الاجتماعية**	
1	.524**	23	.799**	44	.890**
2	.879**	24	.680**	45	.768**
3	.577**	25	.510**	46	.836**
4	.845**	26	.789**	47	.813**
5	.856**	27	.591**	48	.829**
6	.819**	**طبيعة العلاقة بين الطلبة**		49	.865**
7	.681**	28	.571**	**طبيعة العلاقة مع المعلمين**	
8	.451**	29	.851**	50	.855**
9	.767**	30	.789**	51	.411*
10	.658**	31	.749**	52	.797**
11	.494**	32	.795**	53	.732**
12	.681**	33	.440*	54	.719**
13	.680**	34	.597**	55	.788**
14	.490**	35	.506**	56	.787**
التجهيزات المادية للمركز		36	.681**	**المناهج وأساليب التدريس**	
15	.658**	37	.698**	57	.597**
16	.389*	38	.618**	58	.833**
17	.784**	39	.684**	59	.658**
18	.499**	40	.681**	60	.890**
19	.722**	**المكانة الاجتماعية**		61	.667**
20	.534**	41	.568**	62	.836**
العلاقة مع إدارة المركز		42	.694**	63	.806**
21	.851**	43	.722**	64	.618**

* دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

** دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.01)

ويتضح من خلال الجدول (4) أن معامل الارتباط تراوحت بين (0.389−0.890)، حيث كانت جميعها دالة إحصائياً.

كما تم حساب معامل الارتباط بين المجال الفرعي مع الدرجة الكلية للمقياس، والجـــدول (5) يبين ذلك:

جدول (5): معامل الارتباط بين كل من المجال الفرعي مع الدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط
طبيعة المركز	.647**
التجهيزات المادية للمركز	.689**
العلاقة مع إدارة المركز	.907**
طبيعة العلاقة بين الطلبة	.924**
المكانة الاجتماعية	.903**
طبيعة العلاقة مع المعلمين	.867**
المناهج وأساليب التدريس	.814**

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتبين من الجدول (5) بأن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، حيث تراوحت بين (0.647−0.924).

ثبات مقياس مستوى الرضا عن المراكز الريادية:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

1. باستخدام ثبات الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=30)، وبعد (16) يوماً أعيد تطبيق المقياس عليهم، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للمقياس ككل (0.89) وللمجالات تراوحت بين (0.81-0.89).

2. وتم أيضاً التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للمقياس ككل (0.97) وللمجالات تراوحت بين (0.82-0.91)، والجدول (6) يبين معاملات الثبات للمقياس ككل ولمجالاته.

جدول (6): معامل الثبات لمقياس مستوى الرضا عن المراكز الريادية

المجال	ثبات الإعادة	معامل ثبات كرونباخ ألفا
طبيعة المركز	0.81	0.91
التجهيزات المادية للمركز	0.89	0.82
العلاقة مع إدارة المركز	0.85	0.89
طبيعة العلاقة بين الطلبة	0.83	0.89
المكانة الاجتماعية	0.83	0.88
طبيعة العلاقة مع المعلمين	0.82	0.86
المناهج وأساليب التدريس	0.85	0.91
مستوى الرضا ككل	0.89	0.97

تصحيح مقياس مستوى الرضا عن المراكز الريادية:

تم تصحيح مقياس مستوى الرضا عن المراكز الريادية وفقاً لسلم ليكرت الخماسي (عالٍ جــداً = 5، عالٍ = 4، متوسط = 3، منخفض = 2، منخفض جداً = 1)، ويتم الحكم على مستوى الرضا عن المراكز الريادية حسب المعيار التالي:

5-1= 4

0.8=5/4

من 1.00 – 1.80	منخفض جداً
من 1.81 – 2.60	منخفضة
من 2.61 – 3.40	متوسط
من 3.41 – 4.20	عــالٍ
من 4.21 – 5.00	عــالٍ جداً

ثانياً: مقياس مستوى الطموح:

تم تطوير مقياس مستوى الطموح من خلال ما يلي:

1- طرح أسئلة مفتوحة على مجموعة من المعنيين بالدراسة مثــل طلبــة المراكــز الرياديــة والإداريين والمدرسين في هذا المركز بالإضافة إلى بعض أساتذة التربية فــي الجامعــات الأردنية.

2- الإطلاع على الأدب النظري والمقاييس السابقة كمقياس مــستوى الطمــوح الــذي أعدتــه الصرايرة (2001)، ومقياس مستوى الطموح في دراسة المومني (2009).

3- تم تطوير مقياس تكون بصورته الأولية من (47) فقرة تتوزع على مجالين (الملحق"1")، وبعد عملية التحكيم أصبح المقياس مكوناً من (37) فقرة تتوزع على مجالين هما: تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف وتمثله (6) فقرات هي ذوات الأرقام من (1–6)، ومجال الميل إلى التفوق وتمثله (31) فقرة هي ذوات الأرقام من (7–37)، الملحق(2).

صدق مقياس مستوى الطموح:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

أولاً: صدق المحكمين: من خلال عرض الصورة الأولية للمقياس على عشرة من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، انظر ملحق(4)، وذلك لإبداء رأيهم حول ارتباط الفقرة بالمجال وحول وضوح الفقرات وتلبيتها لما وضعت من أجله، وتم الأخذ بالفقرات التي بلغت نسبة الاتفاق فيها أكثر من 80% وتعديل الفقرات التي حصلت على أقل من ذلك، كما تم التعديل على أسماء بعض المجالات وإضافة مجالات وحذف أخرى.

ثانياً: صدق البناء (الاتساق) الداخلي: وتم كذلك التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والتي تم اختيارها عشوائياً من كلا الجنسين من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، إذ بلغت (30) طالباً وطالبة، من خلال حساب معامل الارتباط بين الفقرة والمجال والفقرة والدرجة الكلية على المقياس والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): معامل ارتباط الفقرة مع المجال ومع الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الكلي
تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف		
1	.850**	.786**
2	.849**	.636**
3	.656**	.535**
4	.878**	.809**
5	.848**	.744**
6	.552**	.369*
الميـــــل إلى التفـــــوق		
7	.765**	.481**
8	.713**	.582**
9	.722**	.430*
10	.848**	.648**
11	.778**	.544**
12	.598**	.570**
13	.858**	.648**
14	.552**	.369*
15	.713**	.582**
16	.630**	.366*
17	.506**	.366*
18	.686**	.362*
19	.630**	.366*
20	.796**	.700**
21	.784**	.618**
22	.604**	.496**
23	.718**	.656**
24	.786**	.592**
25	.796**	.700**
26	.762**	.436*
27	.703**	.549**
28	.747**	.498**
29	.768**	.701**
30	.786**	.656**
31	.762**	.436*
32	.848**	.648**
33	.734**	.495**
34	.786**	.592**
35	.630**	.366*
36	.747**	.498**
37	.734**	.495**

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من خلال الجدول (7) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.362–0.878)، حيث كانت جميعها دالة إحصائياً. كما تم حساب معامل الارتباط بين المجال الفرعي والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، جدول (8).

جدول (8): معامل الارتباط بين المجال الفرعي والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح

المجال	معامل الارتباط
تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف	.863**
الميل إلى التفوق	.719**

* دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

** دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.01).

يتضح من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين المجال الفرعي والمجال الكلي لمقياس مستوى الطموح كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، حيث تراوحت بين (0.719–0.863).

ثبات مقياس مستوى الطموح:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما:

1.استخدام ثبات الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=30)، وبعد (16) يوماً أعيد تطبيق المقياس عليهم، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للمقياس ككل (0.90) وللمجالات تراوحت بين (0.82–0.90).

2. تم أيضاً التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للمقياس ككل (0.96) وللمجالات تراوحت بين (0.86–0.96). والجدول(9) يبين معاملات الثبات للمقياس ككل ولمجالاته.

جدول (9): معامل الثبات لمقياس مستوى الطموح

المجال	ثبات الإعادة	معامل ثبات كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف	0.90	0.86	0.91
الميل إلى التفوق	0.82	0.96	0.74
الكلي	0.90	0.96	0.82

تصحيح مقياس مستوى الطموح:

تم تصحيح مقياس مستوى الطموح وفقاً لسلم ليكرت الخماسي (عالٍ جداً = 5، عالٍ = 4، متوسط = 3، منخفض = 2، منخفض جداً = 1)، ويتم الحكم على مستوى الطموح حسب المعيار التالي:

من 1.00 – 1.80 منخفض جداً

من 1.81 – 2.60 منخفضة

من 2.61 – 3.40 متوسط

من 3.41 – 4.20 عالٍ

من 4.21 – 5.00 عالٍ جداً

5−1= 4

4/5=0.8

متغيرات الدراسة:

- مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية.
- مستوى الطموح.
- الجنس (ذكر، أنثى).
- الصف الدراسي.

إجــراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث الإجراءات التالية:

1-تم الإطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة بالطلبة الموهوبين والمراكز الريادية ومستوى الطموح.

2-تطوير أداتي الدراسة بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة لكــل مــن مــستوى الرضا عن المراكز الريادية ومستوى الطموح.

3-التحقق من دلالات صدق وثبات الأداتين.

4-الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المعنية من أجل تطبيق أداة الدراســة علــى أفراد العينة.

5-جمع البيانات من عينة الدراسة وتحليلها إحصائياً، من ثم مناقشة النتائج التي تم الحــصول عليها والخروج بأبرز التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

1-للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2-للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام تحليل التباين المتعدد على المجالات (2 Way MANOVA)، واستخدام تحليل التباين الثنائي للأداة ككل (2 Way ANOVA)، وتم أيضاً استخدام المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه) لبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية.

3-للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام تحليل التباين المتعدد على المجالات (2 Way MANOVA)، واستخدام تحليل التباين الثنائي للأداة ككل (2 Way ANOVA).

4-للإجابة عن السؤال الخامس تم حساب معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم، ويتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما مستوى رضا الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في محافظة إربد؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	طبيعة العلاقة مع المعلمين	4.42	.63	عالٍ جداً
2	5	المكانة الاجتماعية	4.31	.69	عالٍ جداً
3	4	طبيعة العلاقة بين الطلبة	4.25	.61	عالٍ جداً
4	3	العلاقة مع إدارة المركز	4.21	.81	عالٍ جداً
5	7	المناهج وأساليب التدريس	4.20	.76	عالٍ
6	1	طبيعة المركز	4.12	.70	عالٍ
7	2	التجهيزات المادية للمركز	4.07	.81	عالٍ
		مستوى الرضا ككل	4.22	.61	عالٍ جداً

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4.07-4.42)، حيث جاء مجال طبيعة العلاقة مع المعلمين في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.42)، بينما جاء مجال التجهيزات المادية للمركز في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الرضا ككل (4.22).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما مستوى طموح الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى طموح الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى طموح الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد مرتبة تنازلياً

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الميل إلى التفوق	4.34	.62	عالٍ جداً
2	تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف	4.24	.70	عالٍ جداً
	مستوى الطموح	4.32	.61	عالٍ جداً

يبين الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لمجال الميل إلى التفوق بلغ (4.34)، بينما جاء مجال تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف بمتوسط حسابي بلغ (4.24)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الطموح ككل (4.32).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا لدى الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد باختلاف متغيري الجنس والصف الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا للطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد حسب متغير الجنس والصف، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا للطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد حسب متغيري الجنس والصف الدراسي

			طبيعة المركز	التجهيزات المادية للمركز	العلاقة مع إدارة المركز	طبيعة العلاقة بين الطلبة	المكانة الاجتماعية	طبيعة العلاقة مع المعلمين	المناهج وأساليب التدريس	مستوى الرضا ككل
الجنس	ذكر	س	4.15	4.11	4.26	4.28	4.26	4.43	4.23	4.24
		ع	.83	.82	.84	.67	.77	.71	.85	.70
	أنثى	س	4.10	4.04	4.17	4.23	4.35	4.41	4.18	4.21
		ع	.60	.81	.79	.56	.62	.56	.68	.53
الصف	السابع	س	4.16	3.80	4.01	4.06	4.02	4.36	4.16	4.09
		ع	.61	.82	.79	.67	.78	.58	.71	.61
	الثامن	س	4.47	4.48	4.70	4.50	4.74	4.70	4.52	4.57
		ع	.56	.68	.52	.44	.45	.40	.55	.42
	التاسع	س	4.29	4.35	4.35	4.49	4.44	4.52	4.44	4.41
		ع	.59	.68	.68	.36	.57	.58	.55	.46
	العاشر	س	4.11	4.14	4.20	4.25	4.27	4.24	4.04	4.18
		ع	.66	.76	.81	.69	.70	.79	.91	.67
	الأول ثانوي	س	3.57	3.59	3.82	3.98	4.13	4.29	3.86	3.88
		ع	.80	.79	.95	.65	.66	.65	.84	.62

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا للطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والصف.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد على المجالات جدول (13) وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل جدول (14).

جدول (13): تحليل التباين المتعدد (2 way MANOVA) لتوضيح دلالات الفروق بين متغيري الجنس والصف الدراسي في مستوى الرضا

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	طبيعة المركز	.029	1	.029	.069	.793
هوتلنج=.037	التجهيزات المادية للمركز	.034	1	.034	.061	.806
ح=.230	العلاقة مع إدارة المركز	.101	1	.101	.171	.680
	طبيعة العلاقة بين الطلبة	.041	1	.041	.121	.728
	المكانة الاجتماعية	1.307	1	1.307	3.148	.077
	طبيعة العلاقة مع المعلمين	.024	1	.024	.064	.801
	المناهج وأساليب التدريس	.005	1	.005	.009	.926
الصف	طبيعة المركز	22.166	4	5.541	13.212	*.000
ويلكس=.578	التجهيزات المادية للمركز	27.943	4	6.986	12.394	*.000
ح=.000	العلاقة مع إدارة المركز	21.186	4	5.296	8.970	*.000
	طبيعة العلاقة بين الطلبة	11.381	4	2.845	8.413	*.000
	المكانة الاجتماعية	16.894	4	4.223	10.172	*.000
	طبيعة العلاقة مع المعلمين	6.863	4	1.716	4.531	*.001
	المناهج وأساليب التدريس	14.674	4	3.668	6.923	*.000

الخطأ	طبيعة المركز	107.795	257	.419		
	التجهيزات المادية للمركز	144.849	257	.564		
	العلاقة مع إدارة المركز	151.752	257	.590		
	طبيعة العلاقة بين الطلبة	86.915	257	.338		
	المكانة الاجتماعية	106.706	257	.415		
	طبيعة العلاقة مع المعلمين	97.327	257	.379		
	المناهج وأساليب التدريس	136.178	257	.530		
الكلي	طبيعة المركز	130.149	262			
	التجهيزات المادية للمركز	173.055	262			
	العلاقة مع إدارة المركز	173.497	262			
	طبيعة العلاقة بين الطلبة	98.464	262			
	المكانة الاجتماعية	124.103	262			
	طبيعة العلاقة مع المعلمين	104.214	262			
	المناهج وأساليب التدريس	150.988	262			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتبين من الجدول (13) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين الذكور والإناث في مستوى الرضا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر الصف في جميع المجالات، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (14): تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA) لتوضيح دلالات الفروق بين متغيري الجنس والصف الدراسي في مستوى الرضا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.002	1	.002	.005	.945
الصف	14.360	4	3.590	11.098	*.000
الخطأ	83.134	257	.323		
الكلي	97.567	262			

* دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

يتبين من الجدول (14) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤0.05) بين الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة ف 0.005 وبدلالة إحصائية بلغت 0.945.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤0.05) بين الصفوف (السابع، الثامن، التاسع، العاشر، الأول الثانوي)، حيث بلغت قيمة ف 11.098 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق بين الصفوف في مستوى الرضا

		المتوسط الحسابي	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الأول ثانوي
طبيعة المركز	السابع	4.16					
	الثامن	4.47	.31				
	التاسع	4.29	.13	.18			
	العاشر	4.11	.05	.37	.19		
	الأول ثانوي	3.57	*.59	*.90	*.72	*.54	
التجهيزات المادية للمركز	السابع	3.80					
	الثامن	4.48	*.68				
	التاسع	4.35	*.55	.13			
	العاشر	4.14	.34	.34	.21		
	الأول ثانوي	3.59	.21	*.89	*.76	*.56	
العلاقة مع إدارة المركز	السابع	4.01					
	الثامن	4.70	*.68				
	التاسع	4.35	.34	.34			
	العاشر	4.20	.19	*.50	.15		
	الأول ثانوي	3.82	.20	*.88	*.53	.38	
طبيعة العلاقة بين الطلبة	السابع	4.06					
	الثامن	4.50	*.43				
	التاسع	4.49	*.42	.01			
	العاشر	4.25	.19	.24	.23		
	الأول ثانوي	3.98	.08	.51*	.50*	.27	
المكانة الاجتماعية	السابع	4.02					
	الثامن	4.74	*.73				
	التاسع	4.44	*.43	.30			
	العاشر	4.27	.26	*.47	.17		
	الأول ثانوي	4.13	.12	*.61	.31	.14	
طبيعة العلاقة مع المعلمين	السابع	4.36					
	الثامن	4.70	.34				

		المتوسط الحسابي	**السابع**	**الثامن**	**التاسع**	**العاشر**	**الأول ثانوي**
	التاسع	4.52	.15	.18			
	العاشر	4.24	.13	*.46	.28		
	الأول ثانوي	4.29	.08	*.41	.23	.05	
المناهج وأساليب التدريس	السابع	4.16					
	الثامن	4.52	.36				
	التاسع	4.44	.28	.08			
	العاشر	4.04	.11	*.48	.40		
	الأول ثانوي	3.86	.29	*.65	*.57	.18	
مستوى الرضا ككل	السابع	4.09					
	الثامن	4.57	*.48				
	التاسع	4.41	.32	.16			
	العاشر	4.18	.09	*.39	.23		
	الأول ثانوي	3.88	.21	*.69	*.53	.30	

* دالة عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$).

يتبين من الجدول (15) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات الصف الأول ثانوي من جهة وكل من السابع والثامن والتاسع والعاشر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من السابع والثامن والتاسع والعاشر، في طبيعة المركز.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات الصف السابع من جهة وكل من الثامن والتاسع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من الثامن والتاسع، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين الأول ثانوي من جهة وكل من الثامن والتاسع والعاشر، وجاءت الفروق لصالح كل من الثامن والتاسع والعاشر في التجهيزات المادية للمركز.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات الصف الثامن من جهة وكل من السابع والعاشر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الثامن، كما تبـين وجود فروق دالة إحصائيا بين الأول الثانوي من جهة وكل من الثـامن والتاسـع، وجـاءت الفروق لصالح كل من الثامن والتاسع في العلاقات مع إدارة المركز، ومستوى الرضا ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات الصف السابع من جهة وكل من الثامن والتاسع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الثامن والتاسع، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين الأول الثانوي من جهة وكل من الثامن والتاسع، وجاءت الفروق لصالح كل من الثامن والتاسع في طبيعة العلاقة بين الطلبة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات الصف السابع من جهة وكل من الثامن والتاسع من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الثامن والتاسع، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين الثامن من جهة وكل من العاشر والأول الثانوي من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الثامن في المكانة الاجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات الصف الثامن من جهة وكل من العاشر والأول الثانوي من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الثامن فـي طبيعة العلاقة مع المعلمين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات الصف الثامن من جهة وكل من العاشر والأول الثانوي من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الثامن، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين التاسع والأول ثانوي، وجاءت الفروق لصالح التاسع فـي المناهج وأساليب التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في محافظة إربد باختلاف متغيري الجنس والصف الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطموح للطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في محافظة إربد حسب متغيري الجنس والصف، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطموح للطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في محافظة إربد حسب متغيري الجنس والصف

			تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف	الميل إلى التفوق	مستوى الطموح
الجنس	ذكر	س	4.24	4.33	4.31
		ع	.832	.746	.745
	أنثى	س	4.23	4.35	4.33
		ع	.579	.504	.487
الصف	السابع	س	4.25	4.30	4.29
		ع	.618	.598	.575
	الثامن	س	4.28	4.49	4.46
		ع	.690	.527	.542
	التاسع	س	4.28	4.37	4.35
		ع	.582	.561	.545
	العاشر	س	4.23	4.19	4.19
		ع	.880	.828	.819
	الأول ثانوي	س	4.14	4.38	4.34
		ع	.720	.499	.508

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (16) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطموح للطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في محافظة إربد بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والصف.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد على المجالات جدول (17) وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل جدول (18).

جدول (17): تحليل التباين المتعدد (2 way MANOVA) لتوضيح دلالات الفروق بين متغيري الجنس والصف الدراسي في مستوى الطموح

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس **هوتلنج=005. ح=517.**	تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف	.007	1	.007	.015	.903
	الميل إلى التفوق	.144	1	.144	.379	.539
الصف ويلكس=928. ح=014.	تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف	.678	4	.170	.344	.848
	الميل إلى التفوق	2.579	4	.645	1.698	.151
الخطأ	تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف	126.647	257	.493		
	الميل إلى التفوق	97.606	257	.380		
الكلي	تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة	127.338	262			

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	والأهداف					
	الميل إلى التفوق	100.218	262			

يتبين من الجدول (17) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤0.05) بين الذكور والإناث في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤0.05) بين الصفوف في جميع المجالات.

جدول (18): تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA) لتوضيح دلالات الفروق بين متغيري الجنس والصف الدراسي في مستوى الطموح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.092	1	.092	.249	.618
الصف	1.867	4	.467	1.256	.288
الخطأ	95.529	257	.372		
الكلي	97.414	262			

يتبين من الجدول (18) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤0.05) بين الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة ف 0.249 وبدلالة إحصائية بلغت 0.618.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤0.05) بين الصفوف، حيث بلغت قيمة ف 1.256 وبدلالة إحصائية بلغت 0.288.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الرضا عن المراكز الريادية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة إربد ومستوى الطموح لديهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الرضا عن المراكز الريادية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة إربد ومستوى الطموح لديهم، والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الرضا عن المراكز الريادية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة إربد ومستوى الطموح لديهم

المجال	تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف	الميل إلى التفوق	مستوى الطموح
طبيعة المركز	**.509	**.495	**.515
التجهيزات المادية للمركز	**.489	**.460	**.482
العلاقة مع إدارة المركز	**.506	**.509	**.526
طبيعة العلاقة بين الطلبة	**.625	**.586	**.614
المكانة الاجتماعية	**.557	**.632	**.640
طبيعة العلاقة مع المعلمين	**.588	**.649	**.661
المناهج وأساليب التدريس	**.664	**.646	**.672
مستوى الرضا ككل	**.649	**.650	**.673

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (19) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى الرضا عن المراكز الريادية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة إربد ومستوى الطموح لديهم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد، والتعرف على مستوى الطموح لهؤلاء الطلبة الموهوبون، كما هدفت إلى استقصاء وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الرضا عن المراكز الريادية ومستوى الطموح لديهم، ويتضمن هذا الفصل مناقشة لهذه النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:" ما مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد؟"

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية كان مرتفعاً على جميع مجالاته وعلى درجته الكلية، حيثُ جاء مجال طبيعة العلاقة مع المعلمين في المرتبة الأولى وبدرجةٍ مرتفعة، وهذه نتيجة منطقية حيث أن اختيار المعلمين في هذه المراكز يتم على أساس الكفاءات والمؤهلات العلمية العالية، كما وأنهم يتلقون الدورات المكثفة في كيفية التعامل مع الطلبة الموهوبين، وأيضاً لتنوع الاهتمامات والمعرفة المتعمقة في مجال تخصصهم، واتجاهاتهم الايجابية نحو المهنة والطلبة الموهوبين.

بينما جاء مجال المكانة الاجتماعية في المرتبة الثانية وبدرجةٍ مرتفعة، نظراً لما يتمتع به الموهوبين من قدرةٍ على التواصل الاجتماعي مع الآخرين وحساسيتهم لمشكلات الآخرين، وقدرتهم

على حلها التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، وقدرتهم على بناء علاقات جيدة مع الأفراد الأكبر سناً منهم والأصغر، واعترافهم بحقوق الآخرين واحترام أفكارهم وآراءهم، وإدراكهم لمحيطهم ووعيهم لما يدور حولهم بوسائل وطرق غير تقليدية، وجاء مجال طبيعة العلاقة بين الطلبة في المرتبة الثالثة وبدرجةٍ مرتفعة، ويُعزى ذلك لما يتمتعُ به الموهوبين من تكوين صداقاتٍ في هذه المرحلة العمرية، ومشاركته لزملائه في تحقيق الأهداف التعليمية واكتساب الخبرات منهم، وما يسود هذه العلاقة من حُبٍ واحترام وروح التنافس الخلاق، ودورها في تنمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، والتعـــاون في التغلب على الصعوبات سواءً التعليمية أم الإنسانية.

وجاء مجال العلاقة مع إدارة المركز في المرتبة الرابعة وبدرجةٍ مرتفعـــة، حيــث يــستطيع المدير المؤهل متابعة تقدم الطلبة، وتوفير ما يلزمهم، ويمتلك إمكانية حل ما يعترضهم من مشكلات، ويتعامل معهم بأساليب تربوية، وجاء مجال المناهج وأساليب التدريس في المرتبة الخامسة وبدرجةٍ مرتفعة، وتعد هذه النتيجة منطقية، ويعزى ذلك إلى أن الهدف الرئيس للمركز عمومـــاً هــو تقــديم الخدمات التعليمية، حيث تستخدم طرق تدريس بما يتناسب مع قدرات هؤلاء الطلبـــة وخصائــصهم، وتستثمر أوقات الطلبة بأنشطة تنمي قدراتهم وتلبي حاجاتهم، وجاء مجال طبيعة المركز في المرتبـــة السادسة وبدرجةٍ مرتفعة، وتعتبر نتيجة طبيعية لما يوفرهُ المركز من تقنيات حديثة، وجـــواً نفــسياً مريحاً في الموقف التعليمي، وحرية التعبير والعمل والتفكير، وما يوفرهُ من مواد اثرائية ومتنوعة، ويتيحُ للطلبة فرصاً للإبداع والابتكار، وإتاحة الفرص أمام الطلبة لتنفيذ الأفكار والمقترحات عملياً.

في حين حل مجال التجهيزات المادية للمركز في المرتبة السابعة والأخيرة وبدرجةٍ مرتفعـــة، وقد يعزى ذلك إلى أن المركز يهتم بأمورٍ أكثر أهمية من التجهيزات المادية، نظراً لما تتطلبه هـــذه

المراكز من مبالغ نقدية كبيرة وتكاليف باهظة لتوفير الملاعب، وقاعات الرسم، وقاعات الموسيقى، والمسرح، والمكتبات المميزة، وأيضاً بسبب وجود بعض هذه المراكز مُدمجةً في المدارس العاديــة وغير منفصلة مما يثقلُ كاهل وزارة التربية والتعليم التي تَتَبعُ لها هذه المراكز، إضافة إلــى عــدم توفير المركز كافة التجهيزات والمستلزمات المتعلقة بالعملية التعليمية.

ويمكن أن يُعزى سببُ ذلك إلى المواد الإثرائية التي تقــدم للطلبــة ونوعيتهــا، وملامــستها لاحتياجات الطلبة وتطلعاتهم، وتلبيتها لما يدور في عقول الناشئة من تطوير لقدراتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم ودورها في صقل شخصياتهم وإثارة الدافعية لديهم للوصول إلى أقــصى درجــات الــتعلم والمثابرة.

اتفقت نتيجة الدراسة إلى حد ما مع نتيجة دراسة جو ولي (Cho & Lee, 2006)، التي أشارت إلى أن تقديم البرامج الإثرائية في الصفوف المبكرة كالرابع مثلا يكون أكثر فائدة من تقديمها في صفوف متأخرة كالسابع، بحيث أظهر طلبة الصف الرابع رضا أكبر عن البرامج الإثرائية المقدمة لهم.

كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كوكشياريلا وجوانفيتون (Cocchiarella & Joannfeton, 1991) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو برنامج للمتميزين منصبة على الرياضيات، والعلوم، والكمبيوتر، وأشارت نتائجها إلى اتجاهات ايجابية لدى الطلبة عن برنامج المتميزين، واعتبارها خبرة جيدة للجميع.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزعبي و عبد الرحمن (2011) التي أشارت إلى فاعلية المركز في تقديم الخدمات للطلبة الموهوبون، ولكنها اختلفت معها من حيث ترتيب المجالات.

واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة سوك يون ومون (Suk- un & Moon, 2006) التي هدفت إلى مقارنة مستويات جودة الحياة والرضا عن الحياة المدرسية لدى المتفوقين أكاديمياً مقارنة بأقرانهم العاديين.

كما اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الخوالدة (2006) والتي أشارت إلى أن الطلبةَ المتفوقين أكثرُ رضا عن الحياة المدرسية مقارنة بالطلبة العاديين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:" ما مستوى طموح الطلبة الموهوبين في المراكــز الريادية في محافظة إربد؟"

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً، حيثُ جاء مجال الميل إلى التفوق في المرتبة الأولى وبدرجةٍ مرتفعة، بينما جاء مجال تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف في المرتبة الثانية وبدرجةٍ مرتفعة، ويعزى ذلك إلى أن الطلبة يرون في المراكز الريادية مستقبلهم، نظراً لما تقدمهُ لهم من نشاطات تربوية اختيارية موجهة لتنمية مواهبهم، وتطوير مهارات التفكير والإبداع لديهم، ودورها في تنمية الجوانب الانفعالية من خلال البرامج الإرشادية الموجهة لبناء الشخصية القيادية وإتقان مهارات الاتصال وفهم الذات، وما لها من دورٍ أساسي في تعميق وعي الطلبة بالمعارف الأساسية من خلال ما تزودهم به من برامج اثرائية في اللغات والرياضيات والعلوم والحاسوب، واكتساب الخبرات من أقرانهم ومعلميهم واستغلالها لتحقيق طموحاتهم وآمالهم، كما أن تشجيع الأهل والأقران يسهم في رفع مستوى الطموح لدى الطلبة.

واتفقت هذه النتيجة إلى حد ما مع نتيجة دراسة صيام (2004)، والتي أشارت إلى مستوى عالٍ من الطموح في مجال الواجبات المدرسية لدى طلبة مؤسسات رعاية الطفولة في الأردن، وأشارت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح والتحصيل الأكاديمي.

وتتفق النتيجة الحالية مع الأدب التربوي المتعلق بمستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين وخصائصهم، حيثُ يشير الأدب التربوي إلى أن الطلبة الموهوبين يتصفون بمجموعة من الخصائص منها الميل للمخاطرة والمغامرة، ووضع معايير إنجاز ومستوى طموح عالية المستوى، ولديهم قدر كبير من الفضول وحُب الاستطلاع والخيال الواسع (Renzulli , 1991).

ويرى الباحث أن مستوى طموح الطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً، نظراً لأسس قبول الطلبة في المراكز الريادية، تكون على أساس التحصيل المدرسي (العلامات المدرسية)، وسماتهم السلوكية، والتحصيل الأكاديمي على اختبار جمعي خاص، والنتاجات المتميزة والانجازات الخاصة لهؤلاء الطلبة الموهوبين.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا لدى الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد باختلاف متغيري الجنس والصف الدراسي؟"

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الرضا، ويمكنُ رد أسباب ذلك إلى تطور الحياة في شتى مجالاتها، الأمر الذي انعكس على تساوي الفرص بين الذكور والإناث، فأصبحت الإناث تنافس الذكور في كافة مجالات الحياة وخاصة

الحصول على أفضل سبل الرعاية التعليمية ومن ضمنها المراكز الريادية التي تحتوي الفئتين سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً مما انعكس على عدم وجود فروق في مستوى الرضا بين الذكور والإناث.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء الطلبة جميعهم من المتفوقين، ولديهم القـدرة علـى إدراك ذواتهم والتعامل معها بشكل إيجابي وتحفيز ذواتهم، كونهم يستطيعون دفع أنفسهم للقيام بـأي عمل بنجاح، ويمكنهم بذل كل طاقتهم لانجاز العمل وتحقيق النجاح نظراً لتفوقهم وتعاملهم بنجاح مع الآخرين ومساعدتهم والاستفادة من خبرات أقرانهم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشرمان (2003)، التي أشارت إلى عدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس في المراكز الريادية للطلبة المتفوقين في الأردن.

كما اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الزعبي (2010)، التي أظهرت عدم وجود فـروق على الاختبار التحصيلي البعدي يُعزى للجنس.

واختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة البلعاوي (Al- Balawi, 2005)، التـي أظهـرت وجود فروق على الاختبار التحصيلي البعدي يُعزى للجنس ولصالح الإناث.

وفي ما يتعلق بالصف الدراسي فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للصف الدراسي في جميع المجالات وفي مستوى الرضا ككل، وتُعزى هذه النتيجة إلى وجود فروق فردية بين الطلبة وأيضاً وجود اختلاف في الاهتمامات لديهم، ففي حين يهتمُ من هم في الصف السابع بممارسة النشاطات اللامنهجية كالرسم واللعب وغيره، يكون اهتمام طلبة الصف الأول الثانوي وتركيزهم على الدراسة والتحصيل الأكاديمي، لينتقلوا من بعدها إلى الثانوية

العامة (التوجيهي)، وكما هو معروف لدى الطلبة فهو هاجس لديهم ويعتبر مفصلاً هاماً في حياة كل طالب وتُبنى عليه أمالهم ومستقبلهم.

فقد جاءت الفروق لصالح كل من السابع والثامن والتاسع والعاشر في مجال طبيعة المركز، ويُعزى ذلك إلى أن شخصية الطالب في هذه المرحلة العمرية وتفكيرهُ واهتماماته تتمركز نحو ما توفرهُ هذه المراكز من تقنيات حديثة، وتوفيره جواً نفسياً مريحاً في الموقف التعليمي، وتلبيته لطموحاته الشخصية، وأوقات الدوام المناسبة لهم.

كما جاءت الفروق لصالح كل من الثامن والتاسع والعاشر في مجال التجهيزات المادية للمركز، ويُعزى ذلك إلى ما يقدمه المركز الريادي من مراعاة للبيئة الصفية من تهوية وإنارة وغيرها، وتوفيره لوسائل الراحة من مواصلات وقاعات ومسرح، أيضاً ما توفره من ملاعب وقاعات رسم وقاعات موسيقى، وهذا بحد ذاته ايجابيٌ لدى الطلبة حيثُ تفتقر المدارس العادية غالباً لهذه التجهيزات.

وجاءت الفروق لصالح كل من الثامن والتاسع في مجالي إدارة المركز وطبيعة العلاقة بين الطلبة، ويُعزى ذلك لما توفره إدارة المركز للطالب من مواجهة للمشكلات التعليمية، ومشاركتهم في مناسباتهم الخاصة، وتنمية مواهبهم وتبنيها، وعقد الندوات واللقاءات العلمية التي من شأنها صقل شخصية الطالب في هذه المرحلة العمرية، أما ما يتعلق بطبيعة العلاقة بين الطلبة فطلاب هذه الصفوف يرون أن اختلاطهم مع أفراد موهوبين ومتفوقين من أقرانهم يزيد من روح التنافس فيما بينهم، ويحفزهم نحو الإبداع والابتكار، ويساعدهم في حل مشكلاتهم الأكاديمية، وتحقيق الأهداف التعليمية.

وجاءت الفروق لصالح الصف الثامن في مجالي المكانة الاجتماعية وطبيعة العلاقة مع المعلمين، ويُعزى ذلك لشعور الطالب بمكانة لائقة في محيطه الذي يعيش، ويفخر بتقديم خدمات مختلفة للمجتمع المحلي، ولما للمراكز من دور مهم في زيادة ثقة الطالب بنفسه، وجعل شخصيته قيادية، ومواجهة المشكلات الاجتماعية، أما ما يتعلقُ بمجال طبيعة العلاقة مع المعلمين نظراً لما يسود هذه العلاقة من مودةٍ واحترام، وبناء لقدرات الطالب وتطويرها، وأيضاً ما يتمتع به المعلمون من ثقافةٍ وكفاءةٍ علمية تثري المحصول الفكري للطالب، ودوره في زيادة دافعية الطالب للتعلم والانجاز وهذه المميزات يصعب على الطالب أن يجدها في المدارس العادية.

وجاءت الفروق لصالح الصف التاسع في مجال المناهج وأساليب التدريس، ويُعزى ذلك لأن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يميلون إلى حب الظهور والتميز لأنها تعتبر فترة مراهقة، وتعزى هذه الفروق لما يتيحه المركز من استخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني، والأساليب الحديثة في التدريس كالعصف الذهني وحل المشكلات، وما يقوم به المعلمون في هذه المراكز من مراعاة للفروق الفردية للطلبة وزيادة الاهتمام بهم.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في محافظة إربد باختلاف متغيري الجنس والصف الدراسي؟"

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي مستوى الطموح ككل، ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى تطور مجالات الحياة المختلفة

التي من شأنها فتح الفرص أمام الإناث لتبوء المراكز المرموقة في المجتمع وذلك لكفاءتها وقـدرتها على الانجاز والإبداع.

وأيضاً تغير اتجاهات المجتمع نحو الأنثى من سلبية إلى ايجابية ومساواتها بالرجل كـان لـهُ الأثر البالغ في ازدهار الأمم وتقدمها، وبسبب الفرص المتاحة لكلا الجنسين أدى ذلك إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الناطور (2008)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

واختلفت نتيجة الدراسة فيما خلُصت له مع نتيجة دراسة هيلمان (Hillman , 1980)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور والإناث.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصرايرة (2001)، والتي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

كما واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ليونـغ وآلفـين (Leung & Alvin 1994,)، التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الطموح التعليمي والمهني بين الجنسين.

أما فيما يتعلق بالصف الدراسي فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية تُعزى للصف الدراسي في جميع المجالات وفي مستوى الطموح ككل.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سنجر (Singer ,1990)، والتي أشارت إلى أن العمـــر (الصف الدراسي) لم يكُن له تأثير على طموحات الأفراد القيادية، وأنه لا توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين طلبة الصف الرابع وطلبة الصف السابع تُعزى للصف الدراسي.

ويعودُ ذلك إلى أن غالبية المنتسبين إلى المراكز الريادية يخضعون إلى عدة اختبارات تفرزهم عن غيرهم العاديين، وأن الطلبة المستفيدين من خدمات المراكز الريادية لـــديهم الدافعيـــة العاليـــة لتحقيق آمالهم وطموحاتهم مستقبلاً بغض النظر عن سنواتهم الدراسية.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس:" هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحـــصائيا بـــين مـــستوى الرضا عن المراكز الريادية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة إربد ومستوى الطموح لديهم؟"

أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى الرضا عن المراكز الريادية لدى الطلبة الموهوبين في محافظة إربد ومستوى الطموح لديهم، وتُعد هذه النتيجة منطقية، فالتحاق الطلبة من المدارس العادية إلى المراكز الريادية تُعتبرُ نقلةً نوعيةً في حياة الطالب، نظراً لما تقدمه هذه المراكز خدمات تربوية مميزة، إضافة إلى دورها الأساسي في تحقيق طموحاتهم، لأن ما يُقدم في هذه المراكز بعيداً كل البعد عما يقدم في المدارس العادية، فتجد في المدارس العادية أساليب تدريس قديمة تعتمد على التلقين وأساليب تفتقر لتكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني، كما تخلو هذه المدارس من الأساليب الحديثة كالعصف الذهني وغيرها، ولا تحتوي هذه المدارس على بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للطلبة، بينما ما يجده الطالب في المراكز الريادية من مواد اثرائية كاللغات والأدب والفلسفة والفنون والتاريخ وغيرها يثري مخزون الطالب فكرياً وعلمياً وعملياً.

كما أن للتجهيزات والمستلزمات المتعلقة بالعملية التعليمية من ملاعب ومسرح وقاعات للموسيقى وغيرها لهُ الدور البالغ الأثر في رفع مستوى طموح الطلبة ويحقق مستوىً من الرضا مما يزيد من دافعية الطالب ومثابرته للوصول إلى تحقيق أهدافه واستشرافه لمستقبله الواعد، كما تعتبر البيئة التي ينتمي إليها الطلبة الموهوبين في محافظة إربد وطريقة تعامل الأهل معهم والثقافة السائدة في محافظة إربد من اهتمام كبير بتعليم أبنائهم، ومراعاة مواهبهم وانجازاتهم ودعمهم لها الدور الكبير في رفع طموحات أبنائهم، والعمل على تحقيقها.

اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة كوين ودوكوورث (Quinn & Duckorth, 2008)، التي أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط بين الرضا عن الحياة وبين الرضا عن الأداء المدرسي.

التوصيات

1) إجراء دراسات تتبعيّة لأسباب انخفاض مستوى رضا طلبة الصف الأول الثـانوي عـن المراكز الريادية مقارنةً بالصفوف السابقة (السابع، الثامن، التاسع، العاشر).

2) تقصي أسباب تفوق طلبة صفوف المرحلة الأساسية العليا على طلبة الصف الأول الثانوي في مستوى الرضا عن المراكز الريادية.

3) دراسة علاقة مستوى الرضا عن المراكز الريادية بالدافعية والتحصيل لدى طلبة الـصف الأول الثانوي في هذه المراكز.

4) مراعاة مستوى رضا الطلبة عن المراكز الريادية أثناء تحفيزهم لرفع مستوى طموحاتهم المختلفة.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

- بدور، غيثاء (2001). **مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الفني**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

- تركي، محمد (2001). الجهود الحالية والخطط المستقبلية لرعاية الموهوبين في دولة قطر. **الملتقى الأول لمؤسسات رعاية الموهوبين بدول الخليج العربية** – السعودية، 1-12.

- جروان، فتحي (2008). **الموهبة والتفوق والإبداع**، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- جروان، فتحي (2008). **أساليب الكشف عن الموهوبون**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- جروان، فتحي (2004). **الموهبة والتفوق والإبداع**. ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- حبايبه، سهير (2009). **مستوى الرضا الوظيفي لدى مساعدي مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- حجازي، حمزة (1987). **العلاقة الارتباطية بين كل من مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- الحلبي، حنان (2000). **مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية دراسة ميدانية في مدينة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

- أبو حمدة، سعدة (2008). **درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الحموري، خالد (2009). أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبون في منطقة القصيم، **مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 17(1): 611-637.

- حواشين، زيدان وحواشين، مفيد (1997). **اتجاهات حديثة في تربية الطفل**، عمان: دار الفكر.

- الخوالدة، حمزة (2006). **تقييم منهاج الموهوبين في البرامج الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

- الدسوقي، قنديل وخانجي، طارق والسقا، أديب وثابت، محمود وعلي، هدى (2001). أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين: دراسة مقدمه ضمن فعاليات: **المؤتمر الوطني للمتفوقين والموهوبين الفترة من 13-15 مارس 2001**. ندوة الثقافة والعلوم لرعاية الموهوبين – الإمارات، 2، 1 – 72.

- رفاعي، محمود (2004). "واقع المدرسة الابتدائية الحالية في الكشف عن الموهوبون ورعايتهم: إستراتيجية مقترحة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة". **الثقافة والتنمية –** مصر، 4(8): 94-148.

- الزعبي، أحمد (2003). **التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم،** عمان: دار زهران.

- الزعبي، سهيل (2010). "اتجاهات الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية نحو توظيف الإنترنت في الأنشطة الإثرائية"، ورقة عمل مقدمة إلى **المؤتمر العالمي لتكنولوجيا التعليم،** بيروت، 2-2010/12/3.

- الزعبي، سهيل (2010). أثر الأنشطة الإثرائية في المراكز الريادية على تحصيل الطلبة المتفوقين، ورقة عمل مقدمة إلى **المؤتمر العالمي للتعليم،** عمان، 19-2010/5/21.

- الزعبي، سهيل (قيد النشر). المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية، **مجلة كلية التربية،** جامعة الأزهر.

- الزعبي، سهيل وعبد الرحمن، مجدولين (2011). فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به في منطقة نجران/ السعودية. **المجلة العربية لتطوير التفوق،** العدد الثاني: 61-82.

- الزهراني، علي (2009). **إدراك القبول _ الرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- السرور، نادية (2003). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبون**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- السلوط، خالد (2007). **النمط المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- سليمان، عبد الرحمن وأحمد، صفاء (2005). **المتفوقون عقلياً: خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- الشخص، عبد العزيز (1990). **الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي أساليب اكتشافهم وطرق رعايتهم**. الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربي.

- الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (2002). **أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق العقلي والإبداع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الشرمان، منيرة (2003). **أداء المراكز الريادية في الأردن من وجهة نظر الإداريين والمعلمين والطلبة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- شكور، جليل (1997). **تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني**، لبنان، مؤسسة المعارف.

- الشمايلة، سميرة (2006). **العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في قصبة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

- الصافي، عبد الله (2001). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي 79، 61 – 90.

- صالح، ماهر (2006). **مهارات الموهوبون ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية**، عمان: دار أسامة للنشر ودار المشرق الثقافي.

- الصالحي، محمد (1982). **العلاقة بين متغيرات مستوى الطموح والتحصيل والمستوى الاقتصادي والاجتماعي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الصرايرة، منى (2001). **أثر التوافق النفسي والجنس على كل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لتربية الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

- الصمادي، وائل (2002). **درجة رضا معلمي برنامج تأهيل المعلمين لدرجة البكالوريوس في جامعة اليرموك عن البرنامج نفسه**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

- صيام، يعقوب (2004). **التوجهات القيمية ومستوى الطموح وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لطلبة مؤسسات رعاية الطفولة مقارنة بنظرائهم المنتظمين في المدارس العامة والخاصة في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الطنطاوي، رمضان (2008). **الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- طه، فرج وشاكر، قنديل وحسين، محمد ومصطفى، عبد الفتاح (1993). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار سعاد الصباح للنشر، الكويت.

- الطيطي، محمد (2004). **المناخ الجامعي وعلاقته بدافع الانجاز ومستوى الطموح عند طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

- عامر، محمد (2007). **دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والابتكار**، عمان: دار اليازوزي العلمية للنشر والتوزيع.

- عبابنه، محمد (1999). **مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- عبد العال، عبد الحليم (1976). **استثارة طموح سكان المجتمع للمشاركة في تنمية المناطق الحضرية المتخلفة،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، مصر.

- عبد الغفار، أحلام (2000). الرعاية التربوية للمتفوقين دراسياً بالمرحلة الثانوية العامة "الواقع المأمول". **مجلة كلية التربية، جامعة بنها،** مصر مج 10، ع 42، 10– 71.

- عبد الفتاح، كاميليا (2007). **مستوى الطموح والشخصية،** ط4، دار الزهراء، الرياض، السعودية.

- عبد الوهاب، أنيس (2010). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: الكشف والتدخل المبكر والإستراتيجيات التعويضية، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية،** جامعة الزقازيق: استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات) في الفترة من [illegible] إلى [illegible] أبريل [illegible].

- عكاشة، فتحي (2005). ادوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبون. **مجلة الدراسات الاجتماعية،** 2: 13–49.

- غباري، ثائر (2008). **الدافعية النظرية والتطبيق،** دار المسيرة، عمان، الأردن.

- الغريب، رمزية (1971). **سيكولوجيا التعلم،** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

- قربي، سوسن (2008). **العلاقة بين مستوى الطموح وبعد الإنبساط – الإنطواء لدى عينة من طلبة مدارس المثلث الشمالي في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- القريطي، عبد المطلب (2005). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم،** القاهرة : دار الفكر العربي.

- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). **علم النفس العام**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

- قندلفت، أولغا (2002). **التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.

- محمد ، عادل (2002). الطفل الموهوب اكتشافه وأساليب رعايته. بحث مقدم **للمؤتمر العلمي الخامس (**تربية الموهوبون والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع القاهرة**)،** كلية التربية جامعة أسيوط، خلال الفترة 14–2002/12/15.

- مرحاب، صلاح (1989). **سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح**، دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة في المغرب، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب.

- مرسي، كمال (1992). **رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس.** الطبعة الثانية، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

- المسّاد، محمود (2001). **التجربة الأردنية في رعاية الموهوبين**. ورقة غير منشورة، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

- المساعيد، عصلان (1983). **مستوى الطموح وعلاقته بالاتزان الانفعالي والتخصص الدراسي والجنس عند طلبة الثالث الثانوي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- المليجي، رفعت (2006). أساليب وبرامج الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين كأحد مداخل بناء للإنسان العربي. **المؤتمر العلمي الثامن عشر** – مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي – مصر، 1، 254 – 277.

- المنسي، حسن (2001). مستوى الطموح وعلاقته بالتخصص والجنس والمستوى العلمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد في الأردن، **المجلة العربية للتربية**، 21، (1)، 111 – 139.

- ابن منظور، الإمام ابن منظور الإفريقي (2000). **لسان العرب**، تحقيق : د. رجب عبد الحميد، ط 14، دار صفاء، بيروت.

- المومني، سمر (2006). **تقييم برامج تربية الطلبة الموهوبين في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

- المومني، فاطمة (2009). **مستوى الطموح ونمط الشخصية ونمط التنشئة الوالدية وقدرتها التنبؤية بالضغوط النفسية لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة إربد**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الناطور، رشا (2008). **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات (دراسة ميدانية في محافظة درعا)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

- وزارة التربية والتعليم (2011). خصائص البيئة الأسرية للأطفـــال الموهـــوبين، **رســـالة المعلم**. 49 (4): 14-15.

- وزارة التربية والتعليم (2011). دور الأسرة في تنمية الموهبة والإبداع لدى الطفل، **رسالة المعلم**. 49 (4): 13-14.

- وزارة التربية والتعليم (2011). دور وزارة التربية والتعليم في رعايـــة بـــرامج الطلبـــة المتفوقين والمتميزين، **رسالة المعلم**. 49 (4): 17-18.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Al-Balawi, S. (2005). **The effect of EFL enrichment activities on Pioneer Centers students achievement.** Unpublished Master thesis. Yarmouk University.

- Al-Khateeb, I. (2003). **Evaluation EFL in Pioneer Centers from the students and teachers perspectives**. Unpublished Master thesis. Yarmouk University.

- Cho, S., & Lee, M. (2006). Effects of the enrichment programs for economically disadvantaged gifted on their aspiration and satisfaction with the program .**Korean of Educational policy**. 3, 81-97, Korea.

- Cocchiaella, D., & Joannfeton, S. (1991). The development of a magnet school: a case study of the attitudes of parents, student. teacher ,and administrators **(parents involvement, gifted) Dissertation abstracts international**, 52, 11, 3773, Canada.

- Dunbar, D., & Salazar, I. (1986). An evaluation of the gifted program at melons junior high school.Paper presented at the 70 th**, annual meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco, CA., April 16-20, Canada.

- Hillman, I. (1980). A Development study of sex, a aspiration, and the onset of formal operation study. **Dissertation abstracts international**, 41, 02, 596, Canada.

- Hurlock, M. (1967). **Adolescent development**, 3 rd, Edition Mc, New Delhi, Ma Grew – Hill Publishing Company.

- Kirk, B. (1997). **Growing up Giftedness: Developing the Potential of Children, at Home and School** (5th ed):Merrill.

- Many, A. (1980). Determinations of Educational Aspiration Among Indonesian Xoth. **Dissertations Abstracts International** 405, 42, 4592, Canada.

- Marland, S. (1972).). **Education of the gifted and talented.** Report to Congress. Washington, DC:U.S. Government Printing Office.

- Miller, Stephanie R. (2009). **College preparation, aspirations and enrollment among students in Philadelphia neighborhoods: An investigation using GIS analysis and logistic regression.**

- Mora, Sergio D. (2009). The contributions of the AVID program to the academic achievement and educational aspirations of Hispanic females in Southern California, **Azusa Pacific University**, 154, 3, 8552.

- Renzulli, J. (1986). "**The Three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.**" In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness* (53-92).New York: Cambridge University Press.

- Rosenfeld, H. & Sander, A. (1961). The influence of teacher on aspiration of students. **Journal of Education Psychology**. 52, 1, 1- 11.

- Sims, J. (2002). **Leadership Development for K-12 Students In Gifted Education, A dissertation submitted n partial fulfillment of the requirement for the degree of doctor in education**, Seattle University, U.S.A.

- Singer, M. (1990). "Cognitive Correlates of adolescents aspiration to leadership: A developmental study". **Journal of adolescence**, 13, 113-123, U.S.A.

- Sprint hall, N. Sprint hall, R. & OJA, S. (1996). **Psychology: Educational Developmental Approach.** 2nd ed. Reading, Mass.: Addison Wesley Publishing Company.

- Stanly, J. C., & Benbow, C. P. (1985). Youths who reason exceptionally Well mathematical-ly. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.).

Conceptions of giftedness (pp. 361-387). New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2003). **Wisdom intelligence and creativity synthesized.** New York. Cambridge University Press.

- Suk-un, J., & Moon, S. (2006). A study of Well-being and School Satisfaction Among Academic Ally talented Students at Tending a Science High School in Koria. **Gifted Child Quarterly**, 50(2), 169-184.

- Tannenbaum, A. J. (1983). **Gifted Children: Psychological and educational perspectives.** New York: Macmillan.

- Terman, L. M. (1925). **Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children,** (Vol. l), Stanford, CA: Stanford University Press.

- Van, J. (1998). **Characteristics and needs of talented learners. Excellence in educating gifted & talented learners**. Denver, CO: Love Publishing.

- Zeidner, M., & Schleyer, E. (1999). Evaluation the effects of full-time vs part time educational programs for the gifted. **Evaluation and Program Planning**, 22, 413-427.

الملاحق

ملحق (1)

مقياسي مستوى الرضا و مستوى الطموح بصورته الأولية

"استبانة تحكيم "

حضرة الدكتور:.. المحترم.

اسم التخصص والجامعة:..

الرتبة العلمية:..

سيقوم الباحث بدراسة تهدف إلى الكشف عن " مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم "، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء أداتي قياس كانت الأولى حول مستوى الرضا والثانية حول مستوى الطموح، ونظراً لخبرتكم المتميزة في هذا المجال فإن الباحث يأمل مساهمتكم القيمة بإبداء الرأي في فقرات هذا المقياس من حيث:

1. مدى تغطية فقرات المقياسين الموضوعين.
2. مدى مناسبتها للهدف الذي تقيسه.
3. اقتراح عبارات ترى أهمية إضافتها أو حذف أي منها أو تعديلها.

والباحث يأمل منكم قراءة كل فقرة بعمق وعناية ووضع إشارة (X)إزاء العمود الملائم الذي يبين تقديركم الموضوعي للفقرات.

علماً بأن المعلومات التي ستستخلص من هذا المقياس ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم واهتمامكم

الباحث

أحمد بني عبد الرحمن

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الدراسات العــليا

أخي الطـالب..
أختي الطالبة..

تحية طيبة وبعد ؛؛؛

يقوم الباحث بإعداد رسالة ماجستير في الموهبة والإبداع بجامعة البلقاء التطبيقية، تحت عنوان **(مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم)**، لذا يرجى منكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبيانين المرفقين (مستوى الرضا ومستوى الطموح)، وذلك بوضع إشارة (X) تحت البدائل المثبتة أمام كل فقرة، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بالمساعدة في إتمام هذه المرفقة، مؤكدين لكم بأن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها منكم ستعامل بسرية تامة ولن يتم إطلاع أي طرف خلاف الباحث عليها وسوف تستخدم لغايات البحث العلمي فقط، كما وسيتم تزويدكم بنتائج الدراسة في حال الإنتهاء منها إذا رغبتم بالإطلاع عليها.

إرشادات عامة لتعبئة الإستبانة:

1. يرجى التكرم بالإجابة عن جميع الأسئلة المطروحة وذلك في المكان المخصص لذلك.
2. لا تتردد بالاستفسار عن أي من أسئلة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم في إنجاح هذه الدراسة ومتمنين لكم دوام التوفيق.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

الباحث

أحمد بني عبد الرحمن

البيانات الأولية للطالب/ه

- **الجنس:**

1. ذكر 2. أنثى

- **الصف الدراسي:**

1. السابع 2. الثامن 3. التاسع
4. العاشر 5 .الأول ثانوي

- **اسم المركز الريادي:**

1. مركز ريادي إربد الأولى
2. مركز ريادي إربد الثانية
3. مركز ريادي إربد الثالثة
4. مركز ريادي الكـــورة
5. مركز ريادي الأغـــوار
6. مركز ريادي بني كنانة
7. مركز ريادي الرمـــثا

إستبانة مستوى الرضا

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة إلى تعديل أو تنقل إلى مجال آخر
	طبيعة المركز:			
1	أشعر بأن المركز الريادي يلبي طموحاتي الشخصية.			
2	أشعر بالرضا لتوفر التقنيات الحديثة في المركز الريادي .			
3	يهتم المركز الريادي بمراعاة العوامل المادية من (تهوية،إنارة، درجة الحرارة).			
4	يوضح المركز الريادي كيفية تطبيق القوانين .			
5	تتسم الأنظمة والقوانين بالنشاط .			
6	يتم تطبيق الأنظمة بصورة عادلة .			
7	أتلقى جوائز تقديرية من المركز الريادي لتفوقي ونجاحي في مجال من المجالات .			
8	يساعدني المركز في التفاعل مع المجتمع المحلي .			
9	يؤمن لي المركز العديد من وسائل الراحة (المواصلات،المقصف،القاعات،المسرح).			
10	أوقات الدوام في المركز مناسبة للطلبة .			
	العلاقة مع إدارة المركز:			
11	تساعد إدارة المركز في مواجهة المشكلات التعليمية للطلاب			
12	يشارك مدير المركز الطلبة في المناسبات الخاصة المتعلقة بهم .			
13	تأخذ إدارة المركز ظروفي الخاصة بعين الاعتبار .			
14	تسهم إدارة المركز في تحسين أدائي الأكاديمي .			
15	تنمي إدارة المركز مواهبي وتتبناها .			
16	تسهم إدارة المركز في عقد المؤتمرات والندوات العلمية .			
17	يتوفر في المركز مكتبة حديثة تعنى بكل ما هو جديد ومفيد			
18	يتوفر في المركز أساليب تعلم حديثة (الانترنت، داتا شو) .			
19	يتيح لي المركز استخدام تكنولوجيا المعلومات والتعلم الالكتروني.			
20	يوفر لي المركز الملاعب وقاعات الرسم وقاعات الموسيقى.			
21	يسهم المركز في استشراف المستقبل الواعد .			
22	ينمي المركز قدراتي اللغوية والشعرية واهتماماتي الخاصة .			

23	يوفر لي المركز جواً نفسياً مريحاً في الموقف التعليمي .			
24	وفر لي المركز حرية التعبير والعمل والتفكير .			
25	أتاح لي المركز القدرة على إنتاج وسائل تعليمية من مواد خام متوفرة في البيئة المحلية .			
26	وفر لي المركز مواد إثرائية ومتنوعة (أدب ، فلسفة ، فنون ، تاريخ ، دين) .			
	<u>طبيعة العلاقة بين الطلبة:</u>			
27	أتعاون مع زملائي في التغلب على الصعوبات التعليمية .			
28	تتوافر داخل المركز علاقات اجتماعية بين الطلبة .			
29	يتوافر داخل المركز علاقات اجتماعية بين المعلمين والطلبة .			
30	يتعامل الطلبة بروح تنافسية فيما بينهم .			
31	أحترم خصوصيات زملائي الطلبة .			
32	يسود علاقتي مع الطلبة الجانب الإنساني .			
33	يقدر زملائي الطلبة ما أقوم به من عمل معهم .			
34	يبادر الطلبة بتقديم اقتراحات تهدف إلى تطوير التعليم .			
35	يتقبل الطلبة النقد الموضوعي لأدائهم .			
36	يشاركني زملائي الطلبة في حل المشكلات الأكاديمية .			
37	أتعاون مع زملائي الطلبة لتحقيق الأهداف التعليمية .			
38	يلتزم الطلبة بالقرارات والتعليمات الموجهة لهم .			
39	يتعاون الطلبة في تفعيل الأنشطة المدرسية في المناسبات المختلفة.			
40	أستطيع التغلب على الصعوبات التي تواجهني في المركز .			
41	يتيح لي المركز فرصة للإبداع والابتكار .			
42	يتيح لي المركز الريادي فرصاً للتعبير عن أفكاري ومقترحاتي .			
43	يتيح لي المركز الريادي فرصاً لتنفيذ أفكاري ومقترحاتي عملياً.			
44	يوفر لي المركز كافة التجهيزات والمستلزمات المتعلقة بالعملية التعليمية .			
	<u>المكانة الاجتماعية:</u>			
45	يمنحني المركز مكانةً اجتماعيةً لائقة .			
46	تقدر أسرتي أدائي الأكاديمي .			
47	أشعر بالفخر لأن المركز يقدم خدمات مختلفة للمجتمع المحلي .			
48	ساهم المركز في صقل شخصيتي وزيادة ثقتي بنفسي .			
49	ساهم المركز في جعل شخصيتي قيادية.			

50	ساهم المركز في قدرتي على مواجهة المشكلات الاجتماعية .			
51	ساهم المركز في زيادة مهارات الاتصال لدي .			
52	يقدر المجتمع الأفكار التي أطرحها .			
	طبيعة العلاقة مع المعلمين :			
53	يسهم المعلمون في المركز في بناء قدراتي وتطويرها .			
54	تسهم ثقافة المعلم وكفاءته العلمية في إثراء محصولي الفكري .			
55	يتمتع المعلمون في المركز بشخصية قيادية فذة .			
56	يسهم المعلمون في تفعيل المشاركة الصفية .			
57	يستخدم المعلمون أساليب حديثة في التدريس كالعصف الذهني وحل المشكلات .			
58	يسهم المعلمون في استخدام استراتيجيات وأساليب إبداعية .			
59	تخصصية المعلمين تساعدني في اختيار مهنتي بالمستقبل.			
60	يسهم المعلمون في زيادة دافعيتي للتعلم والانجاز .			
61	يراعي المعلمون الفروق الفردية بين الطلبة .			
62	يقيم المعلمون الطلبة بشكل موضوعي دون تحيز .			
63	يعرض المعلمون المواد التدريسية بطريقة مرتبة ومنطقية .			
64	يستخدم المعلمون مواد إثرائية تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة والاتجاهات العلمية المعاصرة .			
65	المواد الإثرائية تلبي احتياجاتي المهنية .			

استبانة مستوى الطموح

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة إلى تعديل أو تنقل إلى مجال آخر
	<u>تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف:</u>			
1	أحب القيام بأعمال أتحمل فيها المسؤولية بمفردي .			
2	أضع خطة موضوعية لما سأقوم به من أعمال تساعدني في دراستي			
3	أضع أهدافي بنفسي ولا أنتظر مبادرة شخص أخر للتخطيط لمستقبلي .			
4	أعتقد إنني بجهودي المتواصلة أستطيع تذليل الصعوبات التي قد تعيق نجاحي المدرسي .			
5	النتائج الدراسية التي احصل عليها مطابقة لتوقعاتي .			
6	أفضل أن أقوم بقضاء حاجاتي اليومية بنفسي حتى لا تؤثر على دراستي .			
	<u>الميل إلى التفوق:</u>			
7	أميل إلى استثمار قدراتي لتحديد خط سير حياتي .			
8	أثابر وأجهد نفسي لتحقيق طموحاتي .			
9	أميل إلى الاشتراك في المناظرات والمسابقات لمنافسة الآخرين والفوز عليهم .			
10	أميل إلى المشاركة في المؤتمرات العلمية للحصول على الجوائز والتقدير .			
11	أثق في قدراتي على متابعة تنفيذ الأعمال والواجبات الموكلة لي.			
12	أعجب بالأشخاص البارزين في المجتمع وأسعى للوصول إلى مراكزهم .			
13	أعمل للتفوق في الدراسة أكثر من مجرد النجاح .			
14	الإصرار على تنفيذ الأعمال التي عزمت القيام بها رغم العقبات المحيطة بي .			
15	إذا لم أقتنع برأي شخص ما فإنني أناقشه حتى أثبت له صحة ما أراه .			

16	أعتقد أنني املك من القدرات ما يجعلني أقود أسرتي وأوجهها .			
17	أستمر في الأعمال التي تعترضها صعوبات وعقبات .			
18	أميل للأعمال التي تحتاج إلى مجهود كبير .			
19	يدفعني الفشل في عمل ما إلى الإصرار وتحدي ذاتي للنجاح .			
21	أشعر بالرضا عن حياتي ومستعد لتطوير قدراتي .			
22	أؤمن بأن الحياة فرص وعلي أن أستثمر أي فرصة تقودني نحو التفوق .			
23	أتعلم من أخطائي وأحاول مرةً تلو الأخرى للوصول إلى بر الأمان .			
24	أشعر أنني محققٌ لذاتي بما يتناسب مع عمري .			
25	أثق في قدراتي الداخلية وأسعى للرقي .			
26	أمتلك دافعية نحو التعلم والدراسة .			
27	أستطيع التأثير على الآخرين من خلال توليد أفكار أصيلة ومنوعة.			
28	أمتلك الكثير من مهارات الاتصال مما يساعدني على تولي القيادة على أقراني .			
29	أميل إلى الاكتشاف وحب الإطلاع .			
30	أتعلم بسرعة وأستمتع بالتعلم .			
31	أمتلك قاعدة واسعة من المعرفة .			
	أمتلك ذاكرة قوية .			
32	استخدم استراتيجيات عديدة لحل المشكلات .			
33	لدي دافعية عالية للتعلم .			
34	أستخدم أساليب تعلم تتسم بالاستقلالية والاعتماد الذاتي .			
35	أتمتع بإحساس مرهف نحو القيم والقضايا الأخلاقية .			
36	أتمتع بالمجازفة وركوب الأخطار والمغامرة الخلاقة .			
37	أمتلك الكثير من الاهتمامات الفنية (المسرح،الموسيقى،الآثار،الدراما) .			
38	أستطيع أن أتعاطى مع عدة أفكار بوقت واحد .			
39	أمتلك مرونة في السلوك نحو التغيير .			
40	أؤمن بالإبداع والتجديد والتجريب والابتعاد عن التقليد والتبعية للآخرين .			
41	القدرة على بناء بيئة ديمقراطية مع الطلبة يسودها المحبة			

	والأمان .			
42	ابحث عن حلول جديدة من خلال التعلم المستمر .			
43	أتمتع بملاحظة دقيقة ومتحفزة وربط العلاقات مع بعضها.			
44	أؤمن بالتفاؤل في فترات حاسمة من الحياة .			
45	أؤمن بأن لكل مجتهد نصيب .			

ملحق (2)

مقياسي مستوى الرضا و مستوى الطموح بالصورة النهائية

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الدراسات العـــــــــــــــــــــــــــليا

أخي الطـــالب..

أختي الطالبة..

تحية طيبة وبعد ؛؛؛

يقوم الباحث بإعداد رسالة ماجستير في الموهبة والإبداع بجامعة البلقاء التطبيقية، تحت عنوان **(مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم)،** لذا يرجى منكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبيانين المرفقين (مستوى الرضا ومستوى الطموح)، وذلك بوضع إشارة (X) تحت البدائل المثبتة أمام كل فقرة، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بالمساعدة في إتمام هذه المرفقة، مؤكدين لكم بأن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها منكم ستعامل بسرية تامة ولن يتم إطلاع أي طرف خلاف الباحث عليها وسوف تستخدم لغايات البحث العلمي فقط، كما وسيتم تزويدكم بنتائج الدراسة في حال الانتهاء منها إذا رغبتم بالإطلاع عليها.

إرشادات عامة لتعبئة الإستبانة:

- يرجى التكرم بالإجابة عن جميع الأسئلة المطروحة وذلك في المكان المخصص لذلك.
- لا تتردد بالاستفسار عن أي من أسئلة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم في إنجاح هذه الدراسة ومتمنين لكم دوام التوفيق.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث

أحمد بني عبد الرحمن

البيانات الأولية للطالب/ه

- **الجنس:**

1. ذكر 2. أنثى

- **الصف الدراسي:**

1. السابع 2. الثامن 3. التاسع
4. العاشر 5. الأول ثانوي

- **اسم المركز الريادي:**

1. مركز ريادي إربد الأولى
2. مركز ريادي إربد الثانية
3. مركز ريادي إربد الثالثة
4. مركز ريادي الكــورة
5. مركز ريادي الأغــوار
6. مركز ريادي بني كنانة
7. مركز ريادي الرمــثا

إستبانة مستوى الرضا

الرقم	الفقرة	عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	منخفض	منخفض جداً
المجال الأول: طبيعة المركز:						
1	أشعر بأن المركز الريادي يلبي طموحاتي الشخصية.					
2	أشعر بالرضا لتوفر التقنيات الحديثة في المركز الريادي.					
3	يوضح المركز الريادي كيفية تطبيق القوانين.					
4	تساعدني الأنظمة والقوانين الخاصة بالمركز على النشاط المستمر.					
5	يتم تطبيق الأنظمة بصورة عادلة.					
6	يناسبني أوقات الدوام في المركز.					
7	ينمي المركز قدراتي اللغوية والشعرية واهتماماتي الخاصة.					
8	يوفر لي المركز جواً نفسياً مريحاً في الموقف التعليمي.					
9	يوفر لي المركز حرية التعبير والعمل والتفكير.					
10	يتيح لي المركز القدرة على إنتاج وسائل تعليمية من مواد خام متوفرة في البيئة المحلية.					
11	يوفر لي المركز مواد إثرائية ومتنوعة (أدب، فلسفة، فنون، تاريخ، دين).					
12	يتيح لي المركز فرصة للإبداع والابتكار.					
13	يتيح لي المركز الريادي فرصاً للتعبير عن أفكاري ومقترحاتي.					
14	يتيح لي المركز الريادي فرصاً لتنفيذ أفكاري ومقترحاتي عملياً.					
المجال الثاني: التجهيزات المادية للمركز:						
15	يهتم المركز الريادي بمراعاة البيئة الصفية من (تهوية، إنارة، درجة الحرارة).					
16	يتوفر في المركز وسائل تعليمية حديثة (الانترنت، داتا شو).					
17	يؤمن لي المركز العديد من وسائل الراحة (المواصلات، المقصف، القاعات، المسرح).					
18	يتوفر في المركز مكتبة حديثة تعنى بكل ما هو جديد ومفيد.					
19	يوفر لي المركز الملاعب وقاعات الرسم وقاعات الموسيقى.					
20	يوفر لي المركز كافة التجهيزات والمستلزمات المتعلقة بالعملية					

	التعليمية.					
المجال الثالث: العلاقة مع إدارة المركز:						
21	تساعد إدارة المركز في مواجهة المشكلات التعليمية للطلاب.					
22	يشارك مدير المركز الطلبة في المناسبات الخاصة المتعلقة بهم.					
23	تأخذ إدارة المركز ظروفي الخاصة بعين الاعتبار.					
24	تسهم إدارة المركز في تحسين أدائي الأكاديمي.					
25	تنمي إدارة المركز مواهبي وتتبناها.					
26	تسهم إدارة المركز في عقد المحاضرات واللقاءات العلمية.					
27	يلتزم الطلبة بالقرارات والتعليمات الموجهة لهم.					
المجال الرابع: طبيعة العلاقة بين الطلبة:						
28	أتعاون مع زملائي في التغلب على الصعوبات التعليمية.					
29	يسهل علي تنمية العلاقات الاجتماعية مع الطلبة.					
30	هناك علاقات اجتماعية بين الطلبة والمعلمين.					
31	يتعامل الطلبة بروح تنافسية فيما بينهم.					
32	أحترم خصوصيات زملائي الطلبة.					
33	يسود علاقتي مع الطلبة الجانب الإنساني.					
34	يقدر زملائي الطلبة ما أقوم به من عمل معهم.					
35	يبادر الطلبة بتقديم اقتراحات تهدف إلى تطوير التعليم.					
36	يتقبل الطلبة النقد الموضوعي لأدائهم.					
37	يشاركني زملائي الطلبة في حل المشكلات الأكاديمية.					
38	أتعاون مع زملائي الطلبة لتحقيق الأهداف التعليمية.					
39	يتعاون الطلبة في تفعيل الأنشطة المدرسية في المناسبات المختلفة.					
40	أستطيع التغلب على الصعوبات التي تواجهني في المركز.					
المجال الخامس: المكانة الاجتماعية:						
41	أشعر وأنا طالب في المركز بمكانةٍ اجتماعية لائقة.					
42	تقدر أسرتي أدائي الأكاديمي.					
43	أشعر بالفخر لأن المركز يقدم خدمات مختلفة للمجتمع المحلي.					
44	يساهم المركز في صقل شخصيتي وزيادة ثقتي بنفسي.					
45	يساهم المركز في جعل شخصيتي قيادية.					
46	يساهم المركز في قدرتي على مواجهة المشكلات الاجتماعية.					
47	يساهم المركز في زيادة مهارات الاتصال لدي.					

48	يقدر المجتمع الأفكار التي أطرحها.					
49	أتلقى جوائز تقديرية من المركز الريادي لتفوقي ونجاحي في مجال من المجالات.					
المجال السادس: طبيعة العلاقة مع المعلمين:						
50	علاقتي مع معلمي يسودها الاحترام والمودة.					
51	يسهم المعلمون في المركز في بناء قدراتي وتطويرها.					
52	تسهم ثقافة المعلم وكفاءته العلمية في إثراء محصولي الفكري.					
53	يتمتع المعلمون في المركز بشخصية قيادية.					
54	تخصصية المعلمين تساعدني في اختيار مهنتي بالمستقبل.					
55	يسهم المعلمون في زيادة دافعيتي للتعلم والانجاز.					
56	يقيم المعلمون الطلبة بشكل موضوعي دون تحيز.					
المجال السابع: المناهج وأساليب التدريس:						
57	يتيح لي المركز استخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني.					
58	يسهم المعلمون في تفعيل المشاركة الصفية.					
59	يستخدم المعلمون أساليب حديثة في التدريس كالعصف الذهني وحل المشكلات.					
60	يسهم المعلمون في استخدام استراتيجيات وأساليب إبداعية.					
61	يراعي المعلمون الفروق الفردية بين الطلبة.					
62	يعرض المعلمون المواد التدريسية بطريقة مرتبة ومنطقية.					
63	يستخدم المعلمون مواد اثرائية تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة والاتجاهات العلمية المعاصرة.					
64	المواد الاثرائية التي يقدمها المعلمون تلبي احتياجاتي المهنية.					

استبانة مستوى الطموح

الرقم	الفقرة	عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	منخفض	منخفض جداً
المجال الأول: تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على النفس وتحديد الخطة والأهداف:						
1	أقوم بأعمال أتحمل فيها المسؤولية بمفردي.					
2	أضع خطة موضوعية لما سأقوم به من أعمال تساعدني في دراستي.					
3	أضع أهدافي بنفسي ولا أنتظر مبادرة شخص أخر للتخطيط لمستقبلي.					
4	أعتقد إنني بجهودي المتواصلة أستطيع تذليل الصعوبات التي قد تعيق نجاحي المدرسي.					
5	النتائج الدراسية التي احصل عليها مطابقة لتوقعاتي.					
6	أفضل أن أقوم بقضاء حاجاتي اليومية بنفسي حتى لا تؤثر على دراستي.					
المجال الثاني:الميل إلى التفوق:						
7	أميل إلى استثمار قدراتي لتحديد خط سير حياتي.					
8	أثابر وأجهد نفسي لتحقيق طموحاتي.					
9	أميل إلى الإشراك في المناظرات والمسابقات لمنافسة الآخرين والفوز عليهم.					
10	أميل إلى المشاركة في المؤتمرات العلمية للحصول على الجوائز والتقدير.					
11	أثق في قدراتي على متابعة تنفيذ الأعمال والواجبات الموكلة لي.					
12	أعجب بالأشخاص البارزين في المجتمع وأسعى للوصول إلى مراكزهم.					
13	أسعى في دراستي للتفوق وليس للنجاح فقط.					
14	أُصر على تنفيذ الأعمال التي عزمت القيام بها رغم العقبات المحيطة بي.					
15	إذا لم أقتنع برأي شخص ما فإنني أناقشه حتى تثبت صحة ما أراه.					
16	أعتقد أنني املك من القدرات ما يجعلني أقود أسرتي وأوجهها.					
17	أستمر في الأعمال التي تعترضها صعوبات وعقبات.					
18	أميل للأعمال التي تحتاج إلى مجهود كبير.					
19	يدفعني الفشل في عمل ما إلى الإصرار وتحدي ذاتي للنجاح.					
20	أشعر بالرضا عن حياتي ومستعد لتطوير قدراتي.					

21	أؤمن بأن الحياة فرص وعلي أن أستغل أي فرصة تقودني نحو التفوق.					
22	أتعلم من أخطائي وأحاول مرةً تلو الأخرى للوصول إلى بر الأمان.					
23	أشعر أنني محققٌ لذاتي.					
24	أمتلك دافعية نحو التعلم والدراسة.					
25	استخدم استراتيجيات عديدة لحل المشكلات.					
26	أستخدم أساليب تعلم تتسم بالاستقلالية والاعتماد الذاتي.					
27	أتمتع بإحساس مرهف نحو القيم والقضايا الأخلاقية.					
28	أتمتع بالمجازفة وركوب الأخطار والمغامرة الخلاقة.					
29	أمتلك الكثير من الاهتمامات الجمالية والفنية (المسرح،الموسيقى،الآثار،الدراما).					
30	أستطيع أن أتعاطى مع عدة أفكار بوقت واحد.					
31	أمتلك مرونة في السلوك نحو التغيير.					
32	أؤمن بالإبداع والتجديد والتجريب والابتعاد عن التقليد والتبعية للآخرين.					
33	لدي القدرة على بناء بيئة ديمقراطية مع الطلبة يسودها المحبة والأمان.					
34	ابحث عن حلول جديدة من خلال التعلم المستمر.					
35	أتمتع بملاحظة دقيقة ومتحفزة وربط العلاقات مع بعضها.					
36	أؤمن بالتفاؤل في فترات حاسمة من الحياة.					
37	أؤمن بأن لكل مجتهد نصيب.					

ملحق (3): كتب تسهيل مهمة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد.

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Balqa' Applied University	جامعة البلقاء التطبيقية
Princess Alia University College	كلية الأميرة عالية الجامعية

تأسست عام ١٩٩٧

Ref :	الرقم: ٣ع/٢/٥/٢٠١٢
Date :	التاريخ: ....
	الموافق: ١٢/١٢/٢٠١١

لمن يهمه الأمر

السادة/ [illegible] المحترمين

تحية طيبة وبعد

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب / ~~الطالبة~~ أحمد سلطان محمد بن عبدالرحمن
تخصص موهبة وإبداع لإنهاء البحث الموسوم بـ
مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم.
راجين التكرم بمساعدتهم وتقديم يد العون .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

المملكة الأردنية الهاشمية
جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ - ٥٦٦٦١٨٨ - ٥٦٦٦١٨٩ - ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) - فاكس: ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+)، ص.ب ٩٤٢٣٠٣، الشميساني، ص.ب: ٩٨٧٣، اللويبدة، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo
Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O.Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Balqa' Applied University

Princess Alia University College

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الأميرة عالية الجامعية

تأسست عام ١٩٩٧

Ref : ....

Date : ....

الرقم : ٣/٤٨/٥/٢/٢٥٧٢

التاريخ : ....

الموافق : ١٢/١٢/٢٠١١م

لمـــن يهمـــه الأمـــر

السادة مديرية تربية إربد الثانية **المحترمين**

تحية طيبة وبعد

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب / الطالبة أحمد سلطان محمد بن عبد الرحمن

تخـصص موهبة وإبداع لإنهـاء البحـث الموسـوم بـ مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم

راجيـن التكـرم بمساعدتهـم وتقديـم يـد العـون .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الأميرة عالية الجامعية

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ - ٥٦٨٩٢٦٩ - ٥٦٦٦١٨٨ - ٥٦٦٦١٨٩ - ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) - فاكس: ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+) ، ص.ب ٩٤٢٣٠٣ ، الشميساني ، ص.ب: ٩٨٧٣ ، اللويبدة ، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo

Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O.Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

تأسست عام ١٩٩٧

الرقم : ٣٤/٢/٥/٢٥٧٢

التاريخ : ....

الموافق : ١٣/١٢/٢٠١١

Ref : ....

Date : ....

لمــــن يهمــــه الأمـــــر

السادة مديرية تربية لواء بني كنانة **المحترمين**

تحية طيبة وبعد

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب / الطالبة أحمد سلطان محمد بني عبدالرحمن

تخصص موهبة وإبداع لإنهاء البحث الموسوم بـ
مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم .

راجين التكرم بمساعدتهم وتقديم يد العون .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

المملكة الأردنية الهاشمية
جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

تدريب ميداني

هاتف: ٥٦٨١٥٩٧ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) – فاكس : ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+) ، ص.ب ٩٤٢٣٠٢ ، الشميساني ، ص.ب: ٩٨٧٣ ، اللويبدة ، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo

Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O.Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الأميرة عالية الجامعية

Al-Balqa' Applied University

Princess Alia University College

تأسست عام ١٩٩٧

Ref : ....

Date : ....

الرقم: ح٣/٢/٥/٢٠١٢

التاريخ: ....

الموافق: ٢١/١٢/٢٠١١

لمن يهمه الأمر

السادة مديرية تربية اربد الثالثة **المحترمين**

تحية طيبة وبعد

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب / ~~الطالبة~~ أحمد سلطان محمد بني عبد الرحمن

تخصص موهبة وإبداع لإنهاء البحث الموسوم بـ مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم.

راجين التكرم بمساعدتهم وتقديم يد العون.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الأميرة عالية الجامعية

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ - ٥٦٨٩٢٦٩ - ٥٦٦٦١٨٨ - ٥٦٦٦١٨٩ - ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) - فاكس: ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+)، ص.ب ٩٤٢٣٠٣، الشميساني، ص.ب: ٩٨٧٣، اللويبدة، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo

تدريب ميداني

Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O.Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Balqa' Applied University		جامعة البلقاء التطبيقية
Princess Alia University College		كلية الأميرة عالية الجامعية

تأسست عام ١٩٩٧

Ref :	الرقم : ٣/ ٤٢/ ٢/ ٥/ ٢٥١٢
Date :	التاريخ :
	الموافق : ١٢/ ١٢/ ٢٠١١ م

لمـــن يهمـــه الأمـــر

السادة مديرية تربية لواء الرمثا **المحترمين**

تحية طيبة وبعد

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب / الطالبة أحمد سلطان محمد بن عبد الرحمن

تخصص موهبة وإبداع لإنهاء البحث الموسوم بـ

مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم

راجيـن التكـرم بمساعدتهـم وتقديـم يـد العـون .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

/ عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

المملكة الأردنية الهاشمية * جامعة البلقاء التطبيقية * كلية الأميرة عالية الجامعية

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ - ٥٦٦٦١٨٨ - ٥٦٦٦١٨٩ - ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) - فاكس: ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+) ، ص.ب ٩٤٢٣٠٣ ، الشميساني ، ص.ب: ٩٨٧٣ ، اللويبدة ، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo
Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O.Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البلقاء التطبيقية | **Al-Balqa' Applied University**

كلية الأميرة عالية الجامعية | Princess Alia University College

تأسست عام ١٩٩٧

الرقم: ٤٣/٢/٥/٢٠١٢ | Ref : ....

التاريخ: .... | Date : ....

الموافق: ١٥/١٢/٢٠١١

لمـــن يهمــــه الأمـــر

السادة مديريه تربيه لواء الكوره **المحترمين**

تحية طيبة وبعد

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب / الطالبة أحمد سلطان محمد بن عبد الرحمن

تخـصص موهبة وإبداع لإنهـاء البحـث الموسـوم بـ مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الرياديه في محافظه إربد وعلاقته

راجيـن التكـرم بمساعدتهـم وتقديـم يـد العـون: بمستوى الطموح لديهم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد الكليــة

أ.د. صدقي المومني

المملكة الأردنية الهاشمية
جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

تدريب ميداني

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) – فاكس: ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+) ، ص.ب ٩٤٢٣٠٣ ، الشميساني ص.ب: ٩٨٧٣ ، اللويبدة ، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo

Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O.Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Balqa' Applied University

Princess Alia University College

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الأميرة عالية الجامعية

تأسست عام ١٩٩٧

Ref : ....

Date : ....

الرقم : ٣ج/٢/٥/٢٥٦٢

التاريخ : ....

الموافق : ١٣/١٢/٢٠١١

لمن يهمه الأمر

السادة مديرية تربية لواء الأغوار الشمالية **المحترمين**

تحية طيبة وبعد

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب / ~~الطالبة~~ أحمد سلطان محمد بن عبد الرحمن

تخصص موهبة وإبداع ....لإنهاء البحث الموسوم بـ

مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن المراكز الريادية في محافظة إربد وعلاقته بمستوى الطموح لديهم.

راجين التكرم بمساعدتهم وتقديم يد العون .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

/ عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

المملكة الأردنية ...
جامعة البلـ...
* كلية الأميرة ...

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) – فاكس : ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+) ، ص.ب ٩٤٢٣٠٣ ، الشميساني ، ص.ب: ٩٨٧٣ ، اللويبدة ، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo

تدريب ميداني

Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O.Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

ملحق (4)

قائمة بأسماء المحكمين

الجامعة	الرتبة	الاسم	الرقم
الجامعة الأردنية	أستاذ	د. يوسف قطامي	1
جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ	د. نايفة قطامي	2
جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مشارك	د. مصطفى الهيلات	3
جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مشارك	د.زيد العدوان	4
جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مشارك	د. أحمد الزعبي	5
جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مشارك	د. ناجي السعايدة	6
جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مشارك	د. حابس العواملة	7
جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مشارك	د. هبة حمّاد	8
جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مساعد	د. بلال الخطيب	9
جامعة البلقاء التطبيقية	أستاذ مساعد	د. عبد الله الهباهبة	10

Abstract

The Level of Gifted Students' Satisfaction in Pioneer Centres In Irbid Governorate and Its Correlation With Their Ambition Level

By
Ahmed Sultan Mohammad Bani Abdulrahman
Supervisor
Dr. Omar Mohammad Kharabsheh
(Associate Professor)

This study aimed to reveal the level of satisfaction of gifted students in pioneer centres in Irbid Governorate, and to identify the level of their ambition. In addition, this study aimed to deduct whether there is a correlation between the ambition level and the satisfaction level of gifted students in pioneer centres, and whether this correlation is different due to students' gender and grade. To achieve the objectives of this study, two scales were used; a scale for ambition level and another for the satisfaction level. The population of the study consisted of (905) male and female students in (7) pioneer centres in Irbid governorate and the sample of the study contained (263) male and female students; that is about (35%) of the overall study population.

The results of the study revealed that students' satisfaction and ambition levels in the pioneer centres scored high. The results also indicated that there were no statistically significant differences due to the gender variable at the statistic level ($\alpha \leq 0.05$) in the overall satisfaction level , whereas there were statistically significant differences due to the variable of students' grade at the significant level ($\alpha \leq 0.05$) in the overall satisfaction level. According to the nature of pioneer centres, there were differences in favour of 7th, 8th, 9th,and 10th grades, while in respect of equipment in pioneer centres differences were in favour of 8th, 9th,and 10th grades. Regarding the students' relationship with the pioneer centres' administration and students' relationship, differences were in favour of 8th and 9th grades. In the nature of the relationship with teachers and the social position fields, differences were in favour of 8th grade. Lastly, differences were in favour of 9th grade students in respect of curricula and methodology.

The results showed that there were no statistically significant differences due to the variables of gender and students' class at the significant level ($\alpha \leq 0.05$) in the overall ambition level. Furthermore, the results revealed that there was a statistically positive correlation between the satisfaction level of gifted students in pioneer centres and their ambition level at the statistical level ($\alpha \leq 0.05$).

Finally, the researcher suggested a set of recommendations and research proposals to be carried out the most important study of the level of satisfaction with the relationship centers entrepreneurial motivation and achievement among the first secondary grade students in these centers.

Key words: Gifted Students, Pioneer Centres, Ambition Level